

Министерство образования Московской области  
Государственный университет «Дубна»

---

Факультет социальных и гуманитарных наук  
Кафедра психологии

Психологический центр имени В. М. Мунипова

## ПСИХОЛОГИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

IV Международная научно-практическая конференция  
памяти профессора Л.Ф. Обуховой

Сборник материалов

(Дубна, 17—18 апреля 2017 года)

Под общей редакцией  
доктора психологических наук, профессора Б.Г. Мещерякова,  
доктора психологических наук, профессора О.А. Гончарова



Дубна  
2017

УДК 159.9(063)

ББК 88я431

П 86-3

**П 86-3 Психология третьего тысячелетия : IV** Международная научно-практическая конференция памяти профессора Л.Ф. Обуховой : сборник материалов / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, О. А. Гончарова. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2017. — 173 [3] с.

ISBN 978-5-89847-502-4

В сборник вошли научные статьи авторов, принявших участие в IV Международной научно-практической конференции, организованной кафедрой психологии Государственного университета «Дубна» совместно с Психологическим центром имени В.М. Мунипова. Включенные в сборник статьи, присланные из Белоруссии, Украины и России, отражают широкий круг тем по проблемам современной психологии.

Сборник адресован специалистам, студентам и аспирантам в области психологии, а также смежных областей и читателям, интересующимся психологическими проблемами личности, семьи, образования, познавательных процессов и т.д.

УДК 159.9(063)

ББК 88я431

**Редакционная коллегия:**

*А.Л. Венгер*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

*О.А. Гончаров*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

*С.Н. Крамарова*, психолог Государственного университета «Дубна», старший преподаватель кафедры психологии, руководитель Психологического центра им. В. М. Мунипова;

*Б.Г. Мещеряков*, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры психологии;

*А.И. Назаров*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии, зав. лабораторией экспериментальной психологии;

*Н.А. Сахарова*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии;

*Д.В. Ющенкова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

ISBN 978-5-89847-502-4

© Государственный университет  
«Дубна», 2017

# ВОСПОМИНАНИЯ О Л.Ф. ОБУХОВОЙ

К.М. Корепанова

## А СКОЛЬКО БЫЛО ПЛАНОВ!

Не могу вспомнить, когда произошла наша первая встреча, потому что у меня было ощущение, что знакома с Людмилой Филипповной всегда. Может быть, это ощущение связано с известной фамилией певицы Лидии Андреевны Обуховой, голосом которой заслушивалась чуть не с детства? Потом память подсказала, что эту фамилию я могла встретить, когда читала (уже не помню, в каком издании) о группе слепоглухих студентов философского факультета МГУ. Еще позже встретила знакомую фамилию во время работы в лаборатории психопедагогики. Моя деятельность в лаборатории как редактора и корректора была связана с подготовкой материалов к публикации. Короче говоря, встретились мы с Людмилой Филипповной как давние знакомые, которым есть о чем поговорить, и не только о психологии, но и о жизни вообще. И все наши последующие встречи проходили именно в таком ключе старинных знакомых, точнее, приятельниц, которым надо рассказать еще о многом, о чем не договорили в прошлый раз. Людмила Филипповна рассказывала о своей даче под Угличем, о своих деревенских соседях, слушала мои впечатления о путешествиях, и как-то однажды под впечатлением моего восторженного повествования о поездке на Валаам мы решили совершить паломническую поездку в святую обитель. Точнее, это была поездка не в качестве паломников, а в качестве трудников. Смысл таких «вояжей» в том, что любой желающий может поехать на Валаам на какой-то срок, в нашем случае — на неделю, оплатив только дорожные расходы, а потом работать и жить там в соответствии со своими интересами. Я с огромным удовольствием взялась за организацию нашего «вояжа», и в последний заезд (то есть в последние числа августа — первые числа сентября, когда Ладога довольно не предсказуема) вместе с незначительным числом желающих в это беспокойное время года прикоснуться к легендарной святыне мы прибыли на теплоходе, обычно переполненном в летние месяцы, на Валаамский архипелаг.

Прибыли мы во второй половине дня, ближе к вечеру, успели только разместиться на территории главного, Спасо-Преображенского монастыря. Поскольку я прибыла сюда уже во второй раз, меня не смутили неудобства нашего ночлега, и Людмила Филипповна не выказала ни капли неудовольствия. На следующий день мы перебрались в общежитие Воскресенского храма, который приглянулся мне в прошлый мой приезд, и началось наше трудническое житье-бытье. Если кому-то не довелось прикоснуться к такому образу жизни, с удовольствием расскажу о нем на примере Валаама, потому что, наверное, жизнь в каждом православном монастыре имеет свои особенности.

Утром мы могли (если хотели) пойти на службу в храм, после чего всех звали на завтрак. На завтраке комендант сообщал список работ, присутствующие выбирали из них по своему желанию. Нам наиболее подходящей показалась работа на кухне. Вообще выполнение всякой работы предполагало четыре часа (до обеда, если успевали, мы же успевали гораздо раньше), после чего мы были вольны заниматься чем хотелось. А хотелось нам того, ради чего приехали на Валаам: дышать его воздухом, прикасаться к его святыням, послушать историю архипелага от работавших там экскурсоводов, превосходных рассказчиков. Многие из них были кто вузовскими преподавателями из Петербурга, кто — сотрудниками Пушкинского Дома. Туристы каждое лето приезжали тысячами на огромных круизных лайнерах, время их пребывания — пять или шесть часов, а хотелось узнать и увидеть много, чтобы удовлетворить интерес приезжающих, влюбленные в Валаам экскурсоводы стали писать книги об истории Валаама и о его знаменитых посетителях, решились на создание превосходных красочных фотоальбомов. Надо сказать, что книги пользовались огромным спросом. Вообще книжные магазины и на главной усадьбе, и на территории Воскресенского скита были богаты и могли удовлетворить интерес и туриста, для которого пятичасовой прогулки достаточно, и туриста, который потом будет долго читать об увиденном, сравнивать свои впечатления с прочитанным, перелистывать страницы фотоальбомов. Я задержалась на этом вопросе, потому что нас тогда восхитили экскурсоводы, на которых сваливались тысячные

толпы туристов с теплоходов не только из российских городов, но из Европы и Азии! Экскурсоводов было человек десять, они проводили, по их словам, иногда по пять экскурсий в день! Закончив очередную экскурсию, они в прямом смысле скрывались в своем корпусе, чтобы отдохнуть перед следующей группой.

После работы на кухне мы иногда присоединялись к туристическим группам, но чаще отправлялись в скиты, гуляли по едва заметным тропинкам островов, рискуя наступить на выползающих погреться на тропинках змей, дышали густым от лесных ароматов чистым воздухом, обсуждали будущие возможные совместные поездки. Как-то однажды отправились на ночную службу в главном храме. Мы уже слышали в записи хор Валаамского монастыря, но упустить возможность послушать живое исполнение не могли.

Возвращались уже далеко за полночь, путь был неблизкий, километров семь по лесной дороге, под яркими далекими звездами, освещавшими нам дорогу. Полные впечатлений от службы в храме, от пения хора, от окружающего нас волшебства валаамской ночи, мы шли молча, говорить не хотелось. Но через какое-то время переполнявшие нас эмоции, которым не нашлось места в душах от избытка впечатлений, взорвали тишину дороги нашим пением. Пели мы негромко, но в той фантастической тишине, где не было места никаким шумам, кроме шороха шагов, пение оглушило нас самих. Потом мы долго вспоминали наш стихийный концерт для единственных слушателей — вековых сосен с седыми космами на лапах (как объясняли экскурсоводы, это свидетельство экологической чистоты острова). Мы ощущали непередаваемый восторг и трепет души — на краю земли, вдали от всего живого, но так близко к вечности! Мы тогда не могли знать, кто из нас и когда уйдем туда, но возникшие ощущения единения с Сущим, друг с другом долго не отпускали нас. Встречаясь потом изредка то по работе, то случайно, мы как бы сверяли похожесть, нет, скорее, сохранность тех ощущений. Когда Людмила Филипповна ушла от нас, ощущения стали стираться в памяти, а теперь начали всплывать, как будто мы снова с ней на одной волне...

При наших нечастых встречах после той поездки мы обменялись впечатлениями об увиденном-услышанном-пережитом, а

потом обычно следовал ее вопрос, ездила ли я куда-то за прошедшее после последней встречи время, сама рассказывала о своих поездках и, как правило, мечтали, что неплохо было бы еще вместе где-то побывать. Я говорила Людмиле Филипповне о своих планах, которые могли бы стать совместными, но у нее на то время уже расписаны все не только дни, но и часы. И обе мы понимали, что нам хочется пережить еще хотя бы раз те высочайшие ощущения Души, которые выпадают, может быть, раз в жизни, чтобы питать потом и наполнять смыслом все часы, дни, месяцы, годы, сколько б их ни оставалось. При последней нашей встрече Людмила Филипповна, посочувствовав мне, что я не смогу какое-то время планировать свои новые путешествия по состоянию здоровья, пожаловалась и на свое неважное самочувствие, усталость. Я, со своей стороны, посокрушалась вместе с ней о ее занятости, спросив, не думает ли она об отдыхе. В ответ услышала, что надо бы отдохнуть, но ведь планы-то уже сверстаны, что ее ждут студенты и коллеги (список стран, городов, университетов был длинным и разнообразным), что она в этом году сможет почитать лекции в Петропавловске-Камчатском, и летом они со своей постоянной спутницей во всех путешествиях (при дальнейших словах Людмила Филипповна сделала загадочную паузу, зная, что точно сразит меня своим сообщением наповал) собираются побывать на Аляске! Она получила ожидаемый эффект! Я верещала, мягко говоря, от зависти, что я тоже хочу, что опережу ее в этом путешествии, увижу Аляску раньше ее (хотя прекрасно понимала тщетность моего, увы, желания). Потом, когда мой восторг улегся, волнение прошло, мы радовались ее предстоящей поездке, предвкушая очарование эмоций, которые она сможет мне по возвращении передать. Ну как она могла думать о каком-то мифическом отдыхе, когда впереди было столько дел и впечатлений!

Говорить сейчас о пережитой боли от сообщения, что Людмилы Филипповны больше нет, еще невозможно — слишком эта боль остра. Она еще не утихла, потому что еще не стерлись в памяти впечатления от случайных встреч в коридорах университета, когда мы радостно раскидывали руки для объятий, идя навстречу друг другу, а потом обнимались, передавая друг другу перепол-

нявшую нас обеих радость от нечаянной встречи. А потом сидели тут же, в широком коридоре, на скамейку, и начинался разговор... Перед глазами встает ее немного застенчивая улыбка при рассказах о том о сем, ее неизменная доброжелательность, детская радость. И как всегда в таких случаях, еще не утихла боль от осознания, что не успела ей сказать, не успела ее спросить, не успела... не успела... Как много не успела!

**А.В. Суворов**

**КУРАТОР**

Людмилу Филипповну Обухову назначили куратором четырех слепоглухих студентов осенью 1973 года. Она же преподавала у нас и детскую психологию. Преподавала основательно, необходимой литературой мы были обеспечены. Наталья Корнеева писала под ее руководством курсовые и дипломную работы.

Александр Иванович Мещеряков, поприбывав на одном из ее занятий или бесед с нами, сказал мне:

— Я рад, что за Вас наконец-то взялись основательно.

Вместо студенческого общежития мы жили в экспериментальной школе-интернате для глухих детей. На выходные и каникулы школа своих учеников распускала по домам, и столовая не работала. А у нас в осенние и весенние школьные каникулы занятия продолжались. Во время зимних каникул — подготовка к зимней сессии. В школе начинаются летние каникулы, а у нас летняя сессия...

Ну, во время текущих занятий нас можно было, пока столовая не работает, отправлять в Загорский детдом, надавав домашних заданий. На майские праздники нас тоже туда отправляли, и Людмила Филипповна как-то нас напутствовала — то-то прочесть, к таким-то контрольным и зачетам подготовиться... После этого Эвальд Васильевич Ильенков пожелал нам просто отдохнуть, погулять, пользуясь весенней погодой. Людмила Филипповна заторопилась:

— Я тоже вам желаю отдохнуть и погулять!

Мы расхохотались.

Вернувшись из Венгрии, Людмила Филипповна привезла нам оттуда какие-то вкусности. Когда она пришла, Ильенков сидел у нас, и сказал мне:

— Мама пришла, молочка принесла.

После смерти Мещерякова моим научным руководителем назначили Василия Васильевича Давыдова (дипломом руководил Ильенков). Я никак не мог с Давыдовым встретиться, чтобы поговорить о своей курсовой работе. И однажды в декабре 1975 года Ильенков пришел и говорит:



— Есть данные разведки, что сегодня Вася будет в ресторане Дома Кино. Пойдем на авантюру, отловим его там?

Разумеется, я был рад приключению. Встреча состоялась, о курсовой поговорили. Потом Эвальд Васильевич по телефону-автомату позвонил Людмиле Филипповне. Она приехала, и они вдвоем провожали меня в школу глухих. По дороге Людмила Филипповна отчитывала Эвальда Васильевича за авантюру, а тот в пустом ночном троллейбусе поворачивался вокруг своей оси и блаженно повторял:

— Стровая мама... Стровая мама...

Именно так — стровая, а не строгая.

Во время сессий нам надо быть в Москве. И Людмила Филипповна добилась предоставления нам путевок в студенческий профилакторий, зона Е высотного здания МГУ, пятый этаж. Там мы и жили во время зимних и летних сессий, начиная с января 1975.

Людмила Филипповна старалась организовать и наш внеучебный досуг. В том числе двухдневную автобусную экскурсию в Суздаль, Великий Ростов и Владимир. Сама водила нас за руку, показывала экспонаты, переводила дактильно рассказы экскурсоводов. В Суздале до дароносицы надо было дотянуться. Людмила Филипповна тянула к дароносице мою руку, а сама споткнулась, упала...

— Вы сама дароносица, — сказал я ей.

— Я синяконосица! — ответила она.

По окончании нами университета мы пересекались реже, чем хотелось бы. Я с марта 1981 года начал ездить с ночевками в Загорский детдом. Как-то встретил там Людмилу Филипповну. Видя мое радостное удивление, она пояснила:

— Я тоже тут пасусь...

Это был намек на оценку Загорского детдома как синхрофазотрона общественных наук.

Рассказала простенький тест детской самооценки. Берется лист бумаги, проводится вертикальная черта, сверху пишется «добрый», внизу — «злой». Испытуемому предлагается найти себя на получившейся шкале. То же самое со шкалами «умный — глу-

пый», «здоровый — больной». Я со старшими воспитанниками Загорского детдома обошелся без бумажек. Воображаемую шкалу проводил левым указательным пальцем у себя поперек правой ладони, ставил точку наверху: добрый, умный, здоровый; точку внизу — злой, глупый, больной. Где ты? К моему удивлению, подростки неизменно помещали себя на самый верх, даже шкалы «Здоровый — больной». Только один мальчик, поколебавшись, поместил себя между верхом и серединой шкалы «Умный — глупый», чем и доказал, что он самый умный из моих испытуемых.

Над детдомом в 1980-е годы шефствовали студенты. Я встречал среди них не только москвичей. Как-то встретил студентов-философов из Киева. Они задали мне один из дежурных вопросов: как у слепоглохих детей формируется абстрактное мышление? При первой возможности я передал этот вопрос Людмиле Филипповне. Она засмеялась:

— Проблема не в том, чтобы сформировать абстрактное мышление, а в том, чтобы конкретное. Абстрактное само формируется.

Так мог бы ответить на этот вопрос и наш общий друг, великий философ Эвальд Васильевич Ильенков.

Мы вместе ездили в командировки — в Новосибирск, в США. В Новосибирске обследовали учеников школы глухих, у которых, кроме глухоты, проблемы со зрением. Таких нашлось немало. В гостиничном номере Людмила Филипповна диктовала мне их диагнозы. Смеялись над «синдромом бегучести», как я иронически определил констатацию сверхподвижности некоторых ребят. Когда летели в Москву, Людмила Филипповна попросила меня побарабанить по ее руке... Видимо, ей это было приятно — своего рода массаж.

В другой раз мы возвращались из Новосибирска поездом, в вагоне СВ. Мой сопровождающий задал нескромный вопрос, согласился ли бы я жениться на женщине, похожей характером на него. Я ответил, что согласился бы жениться только на женщине, похожей характером на мою маму. Слушавшая этот разговор Людмила Филипповна бросилась меня обнимать со смехом: я своим ответом нечаянно подтвердил какую-то психологическую теорию.

Людмила Филипповна вела семинар с аспирантами, и несколько раз приглашала меня с мамой на встречи с ними.

В ноябре 2002 года мы с моим названным сыном Олегом немало заблудились в метро. На станции Охотный Ряд встретили Людмилу Филипповну — она как раз ехала с работы. Я представил ей своего мальчика:

— Не было у меня сына, а теперь есть.

Олега же, когда мы разошлись, попросил запомнить, что он только что видел великого человека — крупнейшего российского детского психолога.

Мы иногда пересекались в Московском городском психолого-педагогическом университете, где Людмила Филипповна возглавляла кафедру возрастной психологии. При одной такой случайной встрече Людмила Филипповна сообщила, что на следующий день летит читать лекции в Ереван...

До самой смерти в ночь с 19 на 20 июля 2016 она вела активнейший образ жизни, много ездила. Недавно приехала с Камчатки, где посетила оленеводческое стойбище, и 23 июля собиралась лететь в Японию на всемирный психологический конгресс. Но вместо этого 22 июля, — как раз в ее день рождения, когда ей исполнилось бы 78 лет, — мы ее хоронили на Миусском кладбище в Москве...

Не знаю, насколько Людмила Филипповна была религиозной, но мы несколько раз встречались и в Новой Деревне, в храме, где служил протоиерей отец Александр Мень.

*12 сентября 2016*

**В.Б. Хозиев**

**В ЦЕНТРЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ:  
МЕЖДУ Ж. ПИАЖЕ И П.Я. ГАЛЬПЕРИНЫМ**

Так сложилось, что мое регулярное профессиональное, а затем и товарищеское общение с Л.Ф. Обуховой началось в 1995 г. До этого мне довелось работать на кафедре возрастной психологии МГУ (с 1982 по 1994 гг.), где Л.Ф. Обухова занимала почетное место между «метрами» (П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным) и их ближайшими учениками. Еще в те времена обращал на себя внимание ее стиль работы и общения с курсовиками, дипломниками и аспирантами. Если честно, то было даже завидно, поскольку никто из шефов так усердно, буквально до каждой буквы текста, не работал со своими учениками. Мы, представители нашего поколения психологов, втайне рассчитывали, что Людмила Филипповна напишет диссертацию на тему «Выготский и Гальперин» (другой вариант: «Выготский и Пиаже»), а дальше нам уж точно будет легче. Кто-то же необыкновенно толковый должен расчистить этот путь! Но все сложилось иначе.

Повод для совместной деятельности с Л.Ф. Обуховой появился, когда волей обстоятельств мне довелось создать и руководить кафедрой психологии развития, которая была открыта в Сургутском государственном университете под задачу развития психологии в бурно развивающемся городе и регионе страны. В университете нас было всего три кандидата психологических наук, и такая стартовая база никак не гарантировала успеха, тем более, что основательного опыта развертывания психологического образования у нас не было. Поэтому, как только возникла задача глубоко и фундаментально прочитать нашим первым учащимся (на базе первого высшего образования) курс возрастной психологии, то, конечно, я обратился к Людмиле Филипповне.

Она быстро согласилась прилететь в Сибирь, и с радостью для нас констатировала, что лишь несколько месяцев назад начавшая движение в профессиональном психологическом знании аудитория слушателей в целом готова к восприятию сложной системы

понятий психологии развития. А полученные результаты превзошли все ожидания. Наши ученики оказались просто влюблены в Людмилу Филипповну. Ее эрудиция, блестящая манера изложения, взвешенная психологическая позиция, обаяние, поразительное внимание к мелочам и деталям общения преподавателя и студентов, человечность, открытость, любовь к излагаемому материалу — все это и многое другое в Сургутском университете воспринималось как настоящий дар. Университет — это ведь не только знания, но в большей степени отношение и общение, личный пример, причастность к профессии, глубина и основательность. Как-то очень просто и ясно она объясняла студентам, почему психологам нужно быть культурно подкованными, толерантными к любым этническим и социальным тенденциям, понимающими и сильными в реализации своих жизненных и профессиональных принципов. Это было тем более важно, что это была Сибирь, сложная по своему человеческому составу, образованию и жизненным устремлениям.

Наряду с лекционной работой важнейшим актом включенности Л.Ф. Обуховой в нашу северную университетскую жизнь было ее участие в качестве председателя в экзаменационной и аттестационной комиссиях. Это был каждый раз одновременно торжественный и совершенно «рабочий» в лучшем значении этого слова ритуал. Приходилось волноваться сильнее самих выпускников и переживать за каждое их слово и действие, за выбор темы, методическое обеспечение, понимание, в конце концов, «сверхзадачи» исследования, т.е. его общечеловеческого смысла, к которому нередко были обращены вопросы нашего Председателя. Миролюбие и спокойствие, вера в возможности культурно-исторической концепции и теории планомерно-поэтапного формирования, точная оценка конъюнктурности и ангажированности современной психологии и ее жрецов — все это через образ нашего Председателя ГАК становилось достоянием наших выпускников. И какая же это была школа! Они выносили потрясающей силы урок, что ни одно университетское мероприятие, даже такое кажущееся формальным как выпускные процедуры, не может быть свободно от учения, обучения, приобретения нового жизненного и профессионального опыта. Сегодня, по моему немалому опыту, это все как-то иначе происходит, и

это досадно, имея в виду личностное и профессиональное развитие будущих психологов. А еще Людмилу Филипповну очень интересовали наши дипломные работы. Вряд ли они были как-то принципиально лучше, нежели привычные для нее в Москве и других местах, где она преподавала. Но их отличием было то, что они проводились на «естественном» материале, в ходе естественной игры, рутинного этнического акта искусства, взаимодействия мамы с младенцем, в обычном учебном процессе и др. И как она их поддерживала!

Трудно сказать, чем сильна отечественная психологическая традиция. Какими-то яркими открытиями? — Нет. Практичностью? — Тоже нет. Глубиной и гигантским эвристическим потенциалом? — Похоже, что этим, да. Людмила Филипповна входила в научную психологию через характеристики этапов детского мышления, через критический анализ концепции Ж. Пиаже, замечательный опыт работы со слепоглухонемыми и еще множество тем и направлений, которые щедро дарила своим ученикам. Тема определяется научным потенциалом исследователя. Каждая тема ждет своего исполнителя и рассчитывает на него, и, на мой взгляд, Л.Ф. Обухова отличалась точным попаданием в свою тему и проблему. Ориентировка на сущность, исполнительность, креативность позволили ей «раздраконить» неокантианскую исследовательскую схему Ж. Пиаже, вскрыть ее всеохватность, масштабность, проследить и, критически соотнося с позицией замечательного швейцарского исследователя, выделить, обозначить и развернуть одну из важнейших идей отечественной психологии — психологическую общность действия и мысли. Грандиозное здание под названием «Жан Пиаже» было Л.Ф. Обуховой превращено в ясно и просто описанный и проанализированный домик, доступный для постижения и заселения новыми поколениями психологов.

Исследовать и понимать ребенка — вот задача. В психологии развития сегодня огромное количество исследований, но чрезвычайно мало действительного понимания ребенка. Доминирование неопозитивистской парадигмы пагубно сказалось на отечественной традиции психологии развития, и Л.Ф. Обухова противостояла этой доминанте с помощью своих учебников и учебных пособий. В поле притяжения ее текстов, образов, дискурса попало несколько поко-

лений психологов. Прямо скажем — им повезло. Помимо «интеллектуальной» составляющей в профессиональной траектории Л.Ф. Обуховой была представлена еще и мотивирующая миссия. Людмила Филипповна достигла такого статуса, такого понимания психологии развития, что темы поисковых исследований улавливались ею из окружающего воздуха, из атмосферы обсуждения и понимания, из гигантского опыта размышлений и наблюдений за детской и детско-родительской практикой. Нередко в ходе дискуссии ею внезапно объявлялась тема (или направление), и всегда с необходимым оптимистичным комментарием: у вас получится, это очень важная тема, всем нам это очень нужно.

В отношении любых исследований и работ, ведущихся в направлении планомерно-поэтапного формирования, мы встречали всегда полную поддержку Людмилы Филипповны. Практикумы по формированию были введены в учебный план обеих психологических специальностей, обсуждение и анализ этой концепции были подняты до статуса общепсихологической, а аудитория П.Я. Гальперина — лучшая на факультете психологии СурГУ — была точкой притяжения для всех нас. «Я здесь так себя хорошо чувствую, — говорила Людмила Филипповна. — Давайте здесь и конференцию проведем». Ее возможности в плане популяризации или издания работ нашей «отеческой» концепции были невелики, но она особенно трепетно подчеркивала свою причастность и включенность в нее, обращая внимание, как правило, не очень ориентированных в психологии студентов на ее незаурядный потенциал в исследовательском и практическом смысле.

Недавно, еще в 2016 г., мы с Людмилой Филипповной летали в Сургут на юбилей 20-летия факультета психологии СурГУ, на юбилей кафедры клинической психологии. «Какую же важную и хорошую работу вы сделали», — прощаясь уже в Москве, говорила она. «Мы сделали, МЫ, Людмила Филипповна», — отвечал я, будучи уверен, что мы еще не раз вместе вернемся в Сургут, и как для нас привычно, будем коллегиально, заинтересованно и обстоятельно общаться со студентами, сотрудниками, обсуждать тематику и планы защит диссертаций и дипломов. Университеты — они как люди, у них есть свои источники и причины развития, свои

внутренние противоречия, ССР и ЗБР, новообразования. Чтобы сложилось внутреннее университетское пространство (не физическое, но человеческое, ментальное и духовное), нужно нечто, что можно афористически охарактеризовать как «не стоит село без праведника». Для нас для всех Людмила Филипповна была такой центральной фигурой ССР, олицетворением научной психологии, нравственным лидером, мудрой мамой, которая, может, и не всегда точно знает куда идти и что делать, но вместе с тем настолько уверена в вас, что если вы сами приложите силы, сосредоточитесь и поразмышляете, то всегда найдете верный путь.



**А.А. Аверкиева**

**ПОЧЕРК УЧИТЕЛЕЙ И ВРАЧЕЙ – ПРОВЕРЯЕМ  
СТЕРЕОТИПЫ. МНЕНИЕ ВРАЧЕЙ, УЧИТЕЛЕЙ И  
СТУДЕНТОВ О РАЗБОРЧИВОСТИ СОБСТВЕННОГО  
ПОЧЕРКА**

Действительно ли качество почерка врачей хуже, чем у учителей? Если верить многочисленным исследованиям, проведенным по всему миру, врачебный почерк давно оставляет желать лучшего. Этот факт послужил основой для многих стереотипных шуток, а шутки подогрели интерес исследователей к изучению влияния плохого качества почерка медицинских работников на их врачебную деятельность. В противовес этому стереотипу существует другой — о том, что почерк учителей «образцовый», он разборчив и понятен. В прошлой статье (Мещеряков и др., 2014) уже задавались вопросы о том, влияет ли профессиональная деятельность или обучение на определенном направлении (гуманитарное или естественнонаучное) на становление почерка человека и как сами профессионалы и студенты оценивают это влияние. Респонденты ( $N = 111$ ) делились на четыре группы: учителя ( $n = 29$ , ср. возраст 42,4 г.) и медицинские работники со стажем работы не менее пяти лет ( $n = 31$ , ср. возраст 45,5 лет), студенты гуманитарного ( $n = 24$ , ср. возраст 21,5 лет) и естественнонаучного ( $n = 27$ , ср. возраст 21,4 г.) направлений 4—6 курса. Экспертная оценка качества почерка и результаты опроса этих групп позволили сделать следующие выводы: 1) самое высокое качество почерка было у учителей, самое низкое — у медработников, а также у студентов-мужчин естественнонаучного направления; 2) по мнению профессионалов и студентов, род их деятельности и условия письма повлияли на изменение качества почерка; 3) профессионалы, в отличие от студентов, отмечают важность для своей деятельности способности читать рукописный текст и разборчиво писать; 4) дополнительно свой почерк вырабатывают в основном педагоги, и они это связывают с характером профессии.

В этой статье рассматриваются вопросы о том, как учителя, врачи и студенты сами оценивают качество собственного почерка, о степени удовлетворенности разборчивостью своего почерка. Кроме того, рассматривается мнение профессионалов и студентов о соотношении качества собственного почерка со способностью читать рукописные тексты.

Для того чтобы разобраться в этой теме, был разработан опросник. Он включал в себя вопросы, касающиеся оценки качества собственного почерка; влияния деятельности на почерк (фактор работы/учебы); требования деятельности к рукописной работе (как часто приходится читать/писать от руки, насколько важны для работы/учебы навыки разборчивого рукописания и умение разбирать чужие почерки); факторы становления почерка (обучение, влияние родителей и т.д.).

### **Самооценка качества почерка и удовлетворенность качеством почерка**

Респондентам задавался вопрос о том, насколько разборчивым они считают свой почерк, и предлагалось по 5-балльной шкале (где 1 — это самый неразборчивый почерк, а 5 — это идеально читаемый почерк) оценить качество собственного почерка. Описательные статистики по этому пункту приведены в таблице.

#### **Описательные статистики для самооценки качества почерка**

Группа	<i>n</i>	Среднее ( <i>M</i> )	Станд. откл.	Min	Max
Учителя	29	3,72	0,751	2	5
Медики	31	3,00	0,816	1	4
Студенты-гуманитарии	24	3,21	0,932	1	5
Студенты-естественники	27	3,07	1,035	1	5
В целом ( <i>N</i> )	111	3,25	0,919	1	5

Однофакторный дисперсионный анализ самооценок качества почерка подтверждает значимость фактора группы ( $F = 3,98$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,01$ ). Апостериорные тесты (критерий наименьшей значимой разницы, *LSD*) попарных различий свидетельствуют о существен-

ном превышении самооценок почерка учителей над остальными группами: медиками и студентами-естественниками ( $p < 0,01$ ) и студентами-гуманитариями ( $p < 0,05$ ). Средние самооценки качества почерка показаны на рис. 1.

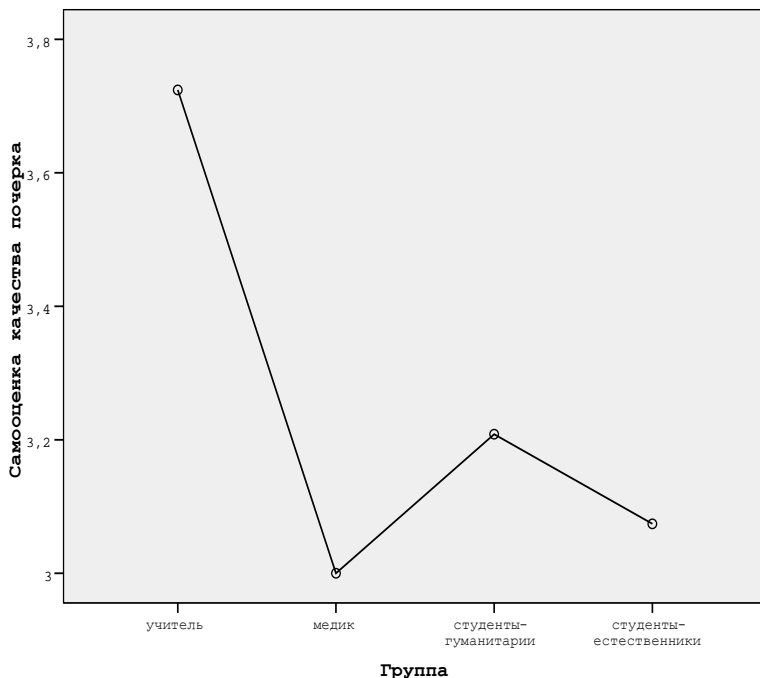


Рис. 1. Средние самооценки качества почерка в каждой группе

**Удовлетворенность собственным почерком** положительно коррелирует с самооценками качества почерка как в целом по выборке:  $r = 0,483$  ( $N = 111$ ,  $p < 0,001$ ), так и в каждой отдельной группе: у учителей  $r = 0,495$  ( $n = 29$ ,  $p < 0,01$ ), у медиков  $r = 0,495$  ( $n = 31$ ,  $p < 0,01$ ), у студентов-гуманитариев  $r = 0,559$  ( $n = 24$ ,  $p < 0,01$ ) и у студентов-естественников  $r = 0,493$  ( $n = 27$ ,  $p < 0,01$ ).

Однофакторный дисперсионный анализ удовлетворенности собственным почерком показывает значимость фактора «группа» ( $F = 3,33$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,05$ ). По критерию *LSD* удовлетворенность

собственным почерком у студентов-гуманитариев ( $M = 3,58$ ,  $p < 0,01$ ) и у учителей ( $M = 3,31$ ,  $p < 0,05$ ) значимо выше, чем у медиков ( $M = 2,71$ ). Удовлетворенность своим почерком студентов-естественников ( $M = 3,19$ ) значимо не отличается от остальных групп, нет значимых различий и между студентами-гуманитариями и учителями.

По полученным данным самооценок и удовлетворенности качеством почерка можно сделать ряд выводов: 1) самооценки качества почерка наиболее высоки у учителей, и ниже всего у медиков и студентов-естественников; 2) самооценки почерка учителей ( $M = 3,72$ ,  $SD = 0,83$ ) примерно совпадают с самооценками, полученными в американском исследовании ( $M = 3,71$ ,  $SD = 0,83$ ,  $N = 169$ ) (Graham и др., 2008), где учителям начальных классов предлагалось оценить качество своего почерка по 5-балльной шкале; 3) удовлетворенность собственным почерком выше у учителей и студентов-гуманитариев, чем у медиков; 4) в целом по всей выборке можно заключить, что удовлетворенность собственным почерком находится в прямой зависимости с самооценками качества собственного почерка.

### **Связь между качеством почерка (согласно экспертным оценкам) и самооценкой почерка**

Сравнивая результаты анализа экспертных оценок почерка респондентов с их самооценками почерка, можно говорить о достаточно хорошем совпадении как в отношении среднегрупповых данных (сравнение рис. 2 и 1), так и в отношении корреляции индивидуальных данных, которая была положительной и высокозначимой: коэффициент корреляции Спирмена экспертных оценок с самооценками составил 0,534 ( $N = 111$ ,  $p < 0,001$ ).

Сравнение таких коэффициентов корреляций в отдельных группах показало, что наиболее верно оценивают качество собственного почерка медики ( $r = 0,747$ ,  $p < 0,01$ ) и студенты-естественники ( $r = 0,544$ ,  $p < 0,01$ ). Корреляция у учителей была слабее, но еще значимой ( $r = 0,383$ ,  $p < 0,05$ ), однако у студентов-гуманитариев эта связь не является значимой ( $r = 0,305$ ).

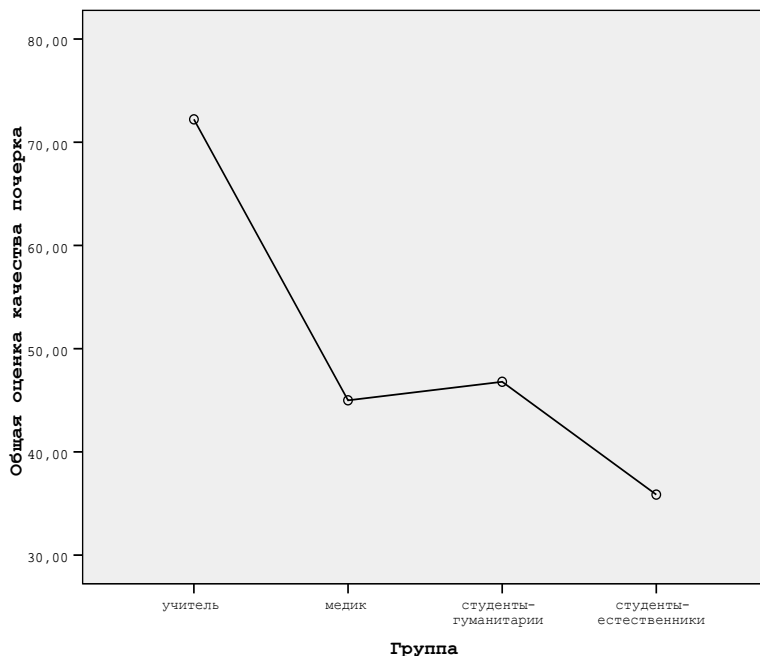


Рис. 2. Средние экспертные оценки качества почерка в каждой группе

### Заключение

Полученные результаты говорят, во-первых, о достаточно адекватной оценке качества собственного почерка респондентами, во-вторых, о том, что удовлетворенность разборчивостью собственного почерка находится в прямой связке с реальным качеством почерка, при этом учителя действительно имеют самый разборчивый почерк, а врачи — наименее разборчивый, причем не только по мнению экспертов, но и по их собственным оценкам. Видимо, все же, стереотипы о качестве письма профессионалов оправданы и признаны самими представителями этих двух профессий. Между тем низкое качество почерка врачей может иметь серьезные последствия. В Швейцарии, например, из 200 смертельных случаев по причине неверного назначения медикаментов 25% обу-

словлено неразборчивостью почерка врачей (Hartel et al., 2011). По данным Медицинского института Национальной академии наук США, в год в стране умирает около 7 тысяч человек из-за того, что им были выписаны неразборчивые рецепты (Caplan, 2007). Эти данные становятся мотивом к работе по улучшению качества почерка врачей либо компьютеризации многих письменных процессов при выписывании рецептов и назначении лечения.

#### **Библиографический список**

1. Мещеряков, Б. Г. Качество почерка педагогов, врачей и студентов: у кого лучше? [Электронный ресурс] / Б. Г. Мещеряков, А. А. Аверкиева, Е. А. Захарова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2014. — № 1. — С. 59—74. — URL: <http://www.psyanima.ru> (дата обращения: 17.01.2017).
2. Caplan, J. Cause of Death: Sloppy Doctors [Электронный ресурс] / J. Caplan // Time magazine. — URL: <http://content.time.com/time/health/article/0,8599,1578074,00.html> (дата обращения: 15.10.2015).
3. Graham, S. How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey / S. Graham, K. R. Harris, L. Mason, B. Fink-Chorzempa, S. Moran, B. Saddler // Reading and Writing. — 2008. — Vol. 21, № 1—2. — P. 49—69.
4. Hartel, M. J. High incidence of medication documentation errors in a Swiss university hospital due to the handwritten prescription process [Электронный ресурс] / M. J. Hartel, L. P. Staub, C. Röder, S. Eggli // BMC health services research. — 2011. — Vol. 11, № 1. — P. 199. — URL: <http://link.springer.com/article/10.1186%2F1472-6963-11-199> (дата обращения: 18.08.2015).

**И.И. Вартанова**

## **МОТИВАЦИЯ И САМООТНОШЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира. Центральным личностным новообразованием старшего школьного возраста является становление нового уровня самосознания и устойчивого образа «Я». В этот период повышается степень осознанности своих переживаний, а также степень отчетливости «Я», человек яснее осознает свою индивидуальность, свое отличие от окружающих и придает им больше значения. Так что образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности (Кон, 1982). В этот период развивается представление о Я-идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т.е. выражение смысла «Я» (Столин, 1983).

В период старшего школьного возраста также происходят решительные сдвиги в общем строении и содержании мотивационной сферы учащихся. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с будущим, мировоззрением и самоопределением учащегося (Божович, 1968). Однако процесс развития личности в значительной степени определяется и полом ребенка, принятием им соответствующих ролей (Кон, 1982). При этом изменение внутренней структуры личности также в значительной степени может определяться спецификой взаимосвязей мотивации и самоотношения, характерных для учащихся различного возраста и пола.

Целью работы было исследовать систему взаимосвязей параметров самоотношения старшеклассников в зависимости от характера мотивации учебной деятельности.

Экспериментальное исследование было проведено в двух школах г. Москвы в 8—11 классах (всего получено полных отчетов для 106 человек, из них 47 мальчиков и 59 девочек). Опрос состоял из двух заданий. В первом задании каждый учащийся должен был оценить числом от  $-3$  до  $+3$  каждую из 10 ценностей школьной

жизни («самосовершенствование в учебе», «общение в школе», «признание в коллективе», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет», «верные и хорошие друзья», «успешная учеба», «одобрение окружающих людей», «быть лучше других», «преодоление препятствий») по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко (Петренко, 1983). Во втором задании использовалась методика «Исследование самоотношения» (ИС), разработчик С.Р. Пантлеев (Пантлеев, 1993). Методика позволяет выявить 9 типов самоотношения: закрытость — открытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Полученные оценки по семантическому дифференциалу ценностей школьной жизни (всего 250 оценок) были обработаны факторным анализом (метод главных компонент с варимакс вращением для поиска простой структуры), в результате для данной выборки было выделено 3 наиболее значимых фактора, которые получили следующую интерпретацию.

Фактор 1 можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое мотивацией самоутверждения через общение и принятие (аффилиацию). В него вошли ценности «общение», «верные и хорошие друзья», «признание в коллективе» и «мой авторитет».

Фактор 2 описывает эмоциональное отношение, определяемое мотивацией достижения успеха. В него вошли следующие ценности: «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «быть лучше других».

Фактор 3 описывает эмоциональное отношение, определяемое учебно-познавательной мотивацией. В него вошли ценности «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба».

Сопоставление выраженности данных видов мотивации и параметров самоотношения (по  $t$ -критерию Стьюдента,  $p < 0,01$ ) по-



казало, что в группе мальчиков по сравнению с группой девочек преобладает мотивация 2-го (достижение) и 3-го (учебно-познавательная) типа. Такое различие наблюдается и отдельно для младших (8—9) и старших (10—11) классов. Ни по одному из выделенных параметров самоотношения никаких половых или возрастных различий не обнаружено.

Анализ корреляционных взаимосвязей (учитывались только значимые при  $p < 0,05$  корреляции) между мотивацией и самоотношением показал, что выраженность мотивации первого типа (самоутверждение) значимо связана положительно с самообвинением (МИС9) и отрицательно с самоуверенностью (МИС2). Такие связи наблюдаются как по всей выборке в целом ( $r = 0,29$  и  $r = -0,39$  соответственно), так и внутри группы мальчиков ( $r = 0,32$  и  $r = -0,45$  соответственно) и девочек ( $r = 0,26$  и  $r = -0,35$  соответственно). Они характерны в первую очередь для девочек старших классов. В группе мальчиков дополнительно выявлена положительная корреляция этой же мотивации самоутверждения с выраженностью внутренней конфликтности (МИС8,  $r = 0,36$ ) и отрицательная — с самооценностью (МИС5,  $r = -0,48$ ). При этом в группе девочек обнаруживается обратная связь этой мотивации только с параметром отраженного самоотношения (МИС4,  $r = -0,33$ ), т.е. чем больше выражена мотивация самоутверждения через общение и принятие, тем меньше девочки думают, что их личность и деятельность способны вызвать у других симпатию и понимание.

Обнаружены также положительные взаимосвязи следующих параметров самоотношения с мотивацией достижения: с саморукководством (МИС3) и самопривязанностью (МИС7) в целом по выборке ( $r = 0,34$  и  $r = 0,20$  соответственно), но в группе мальчиков выражена в основном только корреляция с самопривязанностью (МИС7,  $r = 0,29$ ), тогда как в группе девочек наоборот, только с саморукководством (МИС3,  $r = 0,38$ ). В целом по выборке достигает значимости и положительная корреляция с самоуверенностью (МИС2,  $r = 0,21$ ).

Слабая (хотя и значимая) отрицательная корреляция  $r = -0,21$  обнаруживается по всей выборке между выраженностью познавательной мотивации и самооценностью и ценностью собственной

личности для других (МИС5). В отдельных группах девочек и мальчиков эта корреляция не достигает уровня значимости. При этом выраженность этой познавательной мотивации проявляется еще только в группе мальчиков 8—9 классов отрицательно с самоуправлением, чувством обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей (МИС3,  $r = -0,38$ ), а для группы девочек 8—9 классов — положительная корреляция с внутренней конфликтностью (МИС8 — чрезмерной рефлексией, сомнениями и несогласием с собой,  $r = 0,37$ ). В старших классах (10—11) такие взаимосвязи не выходят на уровень значимости.

Таким образом, обнаружен ряд взаимосвязей характера мотивации учебной деятельности с параметрами самоотношения, которые имеют существенную половую специфику и в определенной мере связаны с возрастом учащихся. Показано, что учащиеся с мотивацией достижения имеют более позитивное самоотношение по сравнению с другими типами мотивации.

#### **Библиографический список**

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — Москва : Междунар. педагог. акад., 1995. — 212 с.
2. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1982. — 207 с.
3. Пантеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев. — Москва : Смысл, 1993. — 32 с.
4. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 175 с.
5. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.

**С.В. Дымкова, Н.А. Сахарова**

## **ФУНКЦИЯ ВЗРОСЛОГО В ИГРЕ ДОШКОЛЬНИКА**

Современный этап развития психологической науки характеризуется усилением внимания к изучению различных особенностей и вариантов детского развития.

В игре наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игра влияет на все стороны психического развития, что неоднократно подчеркивали как педагоги, так и психологи. Опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяет стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение. Ролевая игра имеет определенное значение для развития воображения.

Следует отметить важный признак сюжетно-ролевой игры — ее самостоятельный характер. Д.В. Менджерицкая (1962) на этом основании считала необходимым такие игры называть творческими, поскольку они возникают по собственному почину и замыслу детей. Сюжетно-ролевая игра служит на этапе дошкольного возраста ведущим средством социализации ребенка, в ходе которой у него формируются важные психические функции и личность. Отражение жизни взрослых в сюжетно-ролевой игре приобретает гораздо больше сложного содержания, чем в играх предметных. Главным объектом при этом уже выступает не просто внешне представленная предметная деятельность взрослых, а внутренние связи между ними, общественное разделение труда и взаимообмен результатами деятельности; позиция каждого взрослого в широком социальном контексте и скоординированность позиций разных людей.

Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели,

помогает воспитывать целенаправленность. В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретаются основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Классические исследования игры проводились в 50—60-х годах прошлого века (Усова, 1962), когда общественные отношения и общество в целом во многом были другими. С тех пор произошли значительные изменения в жизни взрослых людей и в отношениях между ними, а также в условиях жизни детей.

Культурно-исторические изменения в обществе не могли не отразиться на детской игре. Н.Ф. Губанова (2006) отмечает, что за последние десятилетия произошли определенные изменения в играх дошкольников. Однако эти изменения остаются неисследованными и непроанализированными. Характер этих изменений чрезвычайно важно понять, поскольку особенности игры современных дошкольников отражают своеобразие их психического развития, их интересов, ценностей, представлений и пр. Игра, в силу ее особой чувствительности к сфере человеческих отношений, отражает положение ребенка в обществе и специфику самого этого общества.

Д.Б. Эльконин (1999) считал игру ведущим видом деятельности дошкольника и отмечал, что овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действий, может совершаться только в игре. Д.Б. Эльконин и его последователи объясняли игру как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности проявляется в единстве с практической деятельностью и потому носит активный, действенный характер.

Ф.И. Фрадкина (1966), изучавшая игры детей от года до трех лет, показала, что развитие предметных действий происходит в не-

разрывной связи с взаимоотношениями со взрослым. Ребенок самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности, и только так, как они употреблялись взрослым. Например, Соня (1 год) убаюкивает и кормит только тех животных, на которых эти действия были показаны ей воспитательницей. Для маленького ребенка важно действовать той самой игрушкой, с которой перед этим играл взрослый.

Дж. Брунер (1986) высоко оценивает значение игры для интеллектуального развития детей дошкольного возраста, так как в ходе игры могут возникать такие комбинации материала и такая ориентация в его свойствах, которая может приводить к последующему использованию этого материала в качестве орудий при решении задач. Здесь идет речь о свободном, несвязанном решении какой-либо определенной задачи, экспериментировании материалом, своего рода свободной конструктивной деятельности. В игре же развиваются более общие механизмы интеллектуальной деятельности.

Игровая деятельность детей основана на знаниях, умениях и навыках, приобретенных детьми в прошлом. От взрослых требуется такое поведение, которое помогает детям почувствовать себя осведомленными и уверенными в своей способности преодолевать трудности. Для развития игровой деятельности в свою очередь необходимы определенные условия. Создание условий для игровой деятельности воспитанников является одной из основных задач дошкольного учреждения. Нужно организовать предметно-игровую среду так, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом (Дымкова, Сахарова, 2016).

Для анализа современного состояния детской игры было проведено пилотажное эмпирическое исследование с помощью наблюдения (прямого и опосредованного с использованием видеосъемки), рисунка «Моя любимая игра в детском саду» и беседы с ребенком по его рисунку, методики «Выбор партнера по игре» (предложенная Б.Г. Мещеряковым, где детям нужно было выбрать компанию, с которой хотелось бы играть). Исследование проводилось в детском саду г. Кимры Тверской области в период с января по март 2015 г. Задачей исследования было проанализировать:

1) сюжеты игр, 2) длительность игр, 3) выдерживание роли в течение дня, 4) использование предметов в игре, 5) выбор партнеров, 6) тема границ (мое — не мое), 7) социальные границы в сюжетно-ролевой игре, 8) гендерные различия в игре. Подробнее результаты исследования игрового пространства описаны в статье С.В. Дымковой, Н.А. Сахаровой «Пространство игры современных дошкольников» (С.В. Дымкова, Н.А. Сахарова, 2016).

При анализе результатов исследования и их обсуждении проявился еще один критерий анализа игры – роль взрослого в организации игровой деятельности дошкольников, степень активности взрослых в игре. Вернее, стало очевидно, что этого критерия анализа игровой деятельности не хватило. Поэтому данное исследование игровой деятельности сфокусировано теперь именно на этом факторе.

Все родители знают, что дети любят играть, но отношение к детской игре у взрослых разное. Некоторые считают ее несерьезной деятельностью и старательно замещают ее другими, более значимыми, по их мнению, видами деятельности: занятиями в спортивных секциях, уроками иностранного языка, обучением письму, чтению и т.п. Недооценка родителями значения игры отрицательно сказывается на развитии детей не только на этапе дошкольного детства, но и на последующем становлении их личности.

Естественным механизмом передачи детям игровых умений является игра в разновозрастной группе, когда игровые способности передаются от детей старшего дошкольного возраста, умеющих «хорошо играть», младшим, овладевающим «азами» игры. В такой разновозрастной группе сюжетная игра «живет» во всей ее целостности и полноте: каждый раз развертывая какой-то конкретный сюжет, старшие дети используют все возможные способы построения игры, а младшие подключаются на доступном им уровне, проникаясь в целом «духом игры» (так что в таких ситуациях не возникает никакой специальной задачи «побуждения» детей к игре). Постепенно дети накапливают игровой опыт — и в плане игровых умений, и в плане конкретной тематики; становясь старше, они уже сами становятся «носителями» игры, передающими ее в такой непосредственной форме другому поколению младших детей.

Однако в современных условиях уменьшение реальной возможности включения дошкольника в совместную деятельность и общение со старшими детьми привело к необходимости специально организованной передачи детям способов и содержания игровой деятельности.

Предположение о том, что игра возникает не спонтанно, а при участии взрослых было не раз экспериментально доказано Д.В. Менджерицкой (1962), Н.А. Коротковой (2009), Н.Я. Михайленко (2009), Ф.И. Фрадкиной (1966) и др. Именно в совместной деятельности с ребенком взрослые постепенно передают не только общественно выработанные способы употребления предметов, но и возможности их игрового использования. В такой совместной деятельности взрослые организуют действия ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления этих игровых действий.

Функции взрослого в развитии игры ребенка многообразны. Он обустроивает игровую среду ребенка, поощряет его к определенным формам игры, обеспечивает неким жизненным опытом и служит моделью поведения. Главная функция взрослого заключается в том, что именно он передает культурные смыслы. Успешность игры во многом обусловлена адекватной позицией взрослого по отношению к этой деятельности. Переход от одной стадии развития игры к другой требует руководства со стороны взрослых, а каждая из них и особых способов руководства. Это означает, что взрослому необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представление о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов.

Имеются данные о том, что определяющим является сам характер поведения взрослого во время игры. Н.Я. Михайленко (2009), Н.А. Короткова (2009) замечают, что в реальном педагогическом процессе формирующие воздействия педагога и самостоятельная игра детей не разнесены во времени. Позиция играющего партнера позволяет одновременно передавать и смыслы, и способы игровых действий.

Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых. Сюжет — отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

На детскую игру в равной степени оказывают влияние как родители, так и воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Родители первыми начинают играть с детьми, именно они передают игровые навыки детям. Многие родители в той или иной форме вовлечены в игры со своими детьми.

Таким образом, решающим условием игровой деятельности детей является умение взрослого занять позицию «играющего» партнера и организовать сотрудничество детей в игре. Образ взрослого, его социальных отношений и ролей приобретает у дошкольника развернутый характер. Если в раннем возрасте в результате включения ребенка в действия взрослых как объекта их заботы и опеки главным элементом образа взрослого для малыша была его предметная деятельность, то дошкольник по-другому воспринимает жизнь взрослых.

Теперь гораздо больше внимания он уделяет взаимоотношениям взрослых людей, выполнению ими общественных функций: отец — водитель автобуса, он перевозит людей, принося этим пользу; мама — учительница, которая учит детей писать и читать подобное. Дошкольник значительно глубже понимает окружающую социальную жизнь, чем ребенок раннего возраста, а потому на пути его приобщения к взрослой жизни он уже не довольствуется подражанием действиям взрослых, а стремится усвоить их социальные функции. Однако его возможности не позволяют осуществить это в реальности, главным способом приобщения дошкольника к жизни взрослых начинает выступать сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок становится «врачом», «учителем», «водителем». Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыка-



ется с очень важной проблемой непонимания особой роли, с проблемой обесценивания дошкольного детства.

Задачей дальнейшего эмпирического исследования будет целенаправленное изучение разных форм включения взрослых в игровую деятельность дошкольников в разных дошкольных учреждениях г. Дубны Московской области и г. Кимры Тверской области.

#### **Библиографический список**

1. Брунер, Дж. Игра, мышление и речь / Дж. Брунер. — Москва : Лабиринт, 1986. — 81 с.
2. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н. Ф. Губанова — Москва : Мозаика-Синтез, 2006. — 128 с.
3. Дымкова, С. В. Пространство игры современных дошкольников / С. В. Дымкова, Н. А. Сахарова // Психология третьего тысячелетия : III международная научно-практическая конференция : сб. матер. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2015. — С. 64—70.
4. Менджерицкая, Д. В. Творческая игра в педагогическом процессе детского сада / Д. В. Менджерицкая // Воспитание детей в игре. — 1962. — № 1. — С. 5—18.
5. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — Москва : Линка-Пресс, 2009. — 304 с.
6. Усова, А. П. Игра и организация жизни в детском саду / А. П. Усова. — Москва : Учпедгиз, 1962. — 39 с.
7. Фрадкина, Ф. И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства / Ф. И. Фрадкина // Психология и педагогика игры дошкольника. — 1966. — № 1. — С. 49—56.
8. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Владос, 1999. — 360 с.

**А.А. Дьячук, Е.А. Янавицкас**

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОДРОСТКОВ**

Развитие личности связано с развитием процессов самоорганизации, самостоятельного и автономного осуществления деятельности. Организация своей активности, поведения невозможна без процессов саморегуляции, обеспечивающих такое соотношение поставленных целей, внутреннего плана деятельности, личностных ресурсов, условий осуществления деятельности, требований и критериев оценки, которые приводят к необходимому результату. Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме саморегуляции, механизмам ее обеспечивающих, структурно-функциональных, содержательно-психологических составляющих, в меньшей степени изучены личностные особенности, которые, с одной стороны, определяют индивидуальные различия процессов саморегуляции, а с другой, являются результатом «превращения» процессов в устойчивые черты, «которыми личность как бы овладевает и... направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач» (Рубинштейн, 2002).

Становление личностных механизмов саморегуляции осуществляется в подростковом возрасте, который является «сензитивным периодом с точки зрения формирования базовых механизмов самодетерминации» (Леонтьев, 1993), что и определило интерес изучения личностных особенностей, связанных с саморегуляцией, в данном возрасте.

Предположив, что саморегуляционные процессы в подростковом возрасте обладают специфическими характеристиками, обусловленными личностными особенностями, мы провели исследование подростков в возрасте от 13 до 15 лет ( $N = 25$ ). Изучение саморегуляции осуществлялось с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (ССМП), позволяющей выделить стилевые особенности саморегуляции на основе анализа структурно-функциональных компонентов, и опросника «Автономности-зависимости» Г.С. Прыгина, направленного на выявление

ние эффективной самостоятельности как показателя оценки возможностей выполнить задуманное, обеспечить результат собственными усилиями. Для изучения личностных особенностей был использован Пятифакторный личностный опросник *NEO-FFI* и методика смысложизненных ориентаций.

Рассматривая взаимосвязи функциональных компонентов саморегуляции относительно всех подростков, было выделено, что умение планировать собственную деятельность связано с оцениванием результатов ( $r_s = 0,796, p < 0,01$ ), регуляторный процесс программирования своих действий связан с выделением значимых условий достижения целей — процессом моделирования ( $r_s = 0,472, p < 0,05$ ). Регуляторно-личностные свойства связаны практически со всеми компонентами, однако гибкость не связана с оцениванием результатов: в оценке результатов перестройка, внесение коррекций уже не столь необходимы, там более значимым являются образцы, представление о желаемом результате. Не выявлены связи самостоятельности с моделированием, т.к. в процессе моделирования важным оказывается учет внешних и внутренних условий, а не только оценка своих возможностей, переживания себя как умелого, могущего осуществить поставленные задачи.

На основании результатов методики ССПМ было выделено три группы подростков с разным уровнем саморегуляции и рассмотрены для каждой группы соотношения регуляторных процессов. Для группы подростков с низким уровнем саморегуляции (16%) более выражены компоненты моделирования и программирования по сравнению с другими. Трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны с несформированностью планирования, неумением представлять результат, для достижения которого необходимо организовать деятельность, а также оценить, насколько осуществляемые действия могут привести к поставленным целям.

Подростки со средним уровнем саморегуляции (52%) характеризуется низкими показателями по шкалам «гибкость», «планирование», «моделирование», но при этом высокими по шкалам «оценка результатов» и «самостоятельность». Основные трудности связаны с планированием достижения цели, моделированием ре-

зультата, а также низким показателем гибкости: сложность соотношения новых обстоятельств с необходимым результатом и приводит к трудностям в саморегуляции, но это компенсируется высоким уровнем оценки результата и самостоятельностью.

Группа подростков с высокими показателями саморегуляции (32%) характеризуется относительно низкими значениями по сравнению с другими по шкале моделирование и планирование. Трудности в продумывании действий компенсируются высокой гибкостью и самостоятельностью.

Сопоставление уровня саморегуляции с типом субъектной регуляции показало интересное соотношение: чем более высокий уровень осознанной саморегуляции, тем более выражен зависимый тип субъектной регуляции. Стремление к независимости, автономности соотносится с низким уровнем процессов саморегуляции и такими ее компонентами, как планирование ( $r_s = -0,52, p < 0,01$ ), оценивание результатов ( $r_s = -0,42, p < 0,05$ ) и самостоятельность ( $r_s = -0,47, p < 0,05$ ), т.е. определение цели и выделение критериев успешности результата воспринимаются как ограничивающие свободное проявление активности. Данный результат подтверждают и результаты корреляционного анализа шкал СЖО и ССПМ. Наличие целей в жизни соотносится с низким программированием ( $r_s = -0,5, p < 0,05$ ), оцениванием результатов ( $r_s = -0,41, p < 0,05$ ) и самостоятельностью ( $r_s = -0,48, p < 0,05$ ). С этими же компонентами отрицательно связан локус контроля Я и осмысленность жизни. Таким образом, для подростков характерно стремление к автономности при наличии функциональной недостаточности компонентов саморегуляции, при этом низкие возможности осуществления процесса саморегуляции приводят к большему желанию самостоятельности. Данное соотношение характеризует особенности подросткового возраста — стремление быть взрослым, свободным от требований и ограничений при отсутствии достаточных ресурсов для построения самостоятельного действия. Понимание автономности как негативной свободы (по Э. Фромму), возможно, и становится препятствием в развитии саморегуляции, осознания ее роли в организации, овладении собственным поведением.

Рассмотрим, какие личностные особенности характерны для групп подростков с разным уровнем саморегуляции. Значимые различия были получены по таким свойствам, как равнодушие ( $H = 8,06, p < 0,05$ ), подозрительность ( $H = 8,89, p < 0,05$ ), непонимание ( $H = 6,53, p < 0,05$ ), расслабленность ( $H = 7,51, p < 0,05$ ), эмоциональная комфортность ( $H = 6,35, p < 0,05$ ), реалистичность ( $H = 7,53, p < 0,05$ ) и отсутствие артистичности ( $H = 6,39, p < 0,05$ ).

Для подростков с низким уровнем саморегуляции характерна высокая любознательность, равнодушие, расслабленность, импульсивность и экспрессивность. Стремление узнать новое при наличии внутреннего напряжения и равнодушного отношения к осуществляемому и другим людям, их оценкам, приводит к пассивности, невозможности сосредоточиться в достижении желаемого, предвосхитить последствия в отсутствии значимых оценок. При этом данная группа отмечает низкую результативность жизни и высокую эмоциональную насыщенность жизни, т.е. ориентация на получение удовольствия в настоящем, ситуативность поведения приводит к недостаточности саморегуляционных процессов.

В группе подростков со средним уровнем саморегуляции более представлены такие черты, как теплота и эмоциональная комфортность, непонимание других при стремлении к сотрудничеству. Стремление к общению, взаимодействию с другими приводит к необходимости организовывать свои действия, согласуя их с действиями других, что становится условием развития саморегуляции.

Подросткам с высоким уровнем саморегуляции свойственна привязанность к другим, напряженность, эмоциональный дискомфорт, практичность, реалистичность. Они отмечают высокую результативность жизни, но при этом низкий локус контроля Я. При этом в данной группе представлен зависимый и смешанный типы регуляции. Низкая оценка своих возможностей в достижении результата, самооффеektivности приводит к продумыванию результата, критериев его достижения. Процессы саморегуляции становятся средством обеспечения действия в ситуации неопределенности. Двоим же подросткам данной группы присущ автономный тип, что может быть показателем более высокого уровня развития лично-

сти, на котором саморегуляция выступает уже как средство самоорганизации.

Полученные результаты показывают значимую роль личностных особенностей в процессах саморегуляции и необходимость учета их при разработке программ развития саморегуляции.

#### **Библиографический список**

1. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1993. — 43 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 702 с.

**Ю.В. Гумановская, Б.Г. Мещеряков**

## **ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА И ОПЫТА ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ НА СПОСОБНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ РАСПОЗНАВАТЬ ДЕТСКУЮ ЛОЖЬ**

Вопросы лжи, ее признаков и распознавания пока довольно слабо изучены. Однако эти вопросы не теряют своей актуальности, ведь вряд ли хоть кому-нибудь удалось избежать столкновения с нечестным поведением в жизни, которое впервые проявляется еще в младшем дошкольном возрасте.

Leach и др. (2004) в экспериментах по распознаванию детской лжи не обнаружили ни возрастные, ни половые различия в успешности ее распознавания, а результаты относительно влияния рода занятий (полицейские, таможенники и студенты) оказались противоречивыми: в одном эксперименте полицейские различали честных и нечестных детей выше случайного уровня, а показатели различимости у таможенников и студентов не отличались от уровня случайного угадывания; в другом эксперименте (где в прежние видеосюжеты были добавлены фрагменты правдивого поведения) все три группы испытуемых примерно с одинаковой успешностью различали ложь и правду выше уровня случайного угадывания. В этом исследовании не приводятся какие-либо данные о влиянии родительского (и шире — семейного) опыта испытуемых. Можно предположить, что люди, имеющие опыт педагогической работы с детьми и/или соответствующий семейный опыт, будут более успешными в решении таких задач, чем люди без этого опыта.

Для проверки этой гипотезы в нашем исследовании использовалась методика видеотеста, похожая на методику в исследовании Leach и др. (2004).

Испытуемым предъявлялись видеосюжеты, в которых были показаны фрагменты беседы с детьми, где ребенок обманывает или говорит правду. Видеосюжеты были созданы с помощью скрытой видеокамеры во время исследования «сопротивления искушению» в условиях, близких к тем, которые использовались в зарубежных исследованиях (Talwar, Lee, 2002, 2008).

Ребенку задавалась загадка про животных. При этом ребенок сидит спиной к столу, за которым сидит женщина-экспериментатор. Ребенка просят не поворачиваться к столу, т.к. на него клались рисунки, на которых были изображены отгадки. После нескольких тренировочных проб с загадками экспериментатор произносит новую загадку, и до того, как ребенок успел ответить, под благовидным предлогом выходит из помещения примерно на минуту, запретив ребенку оборачиваться и смотреть на картинку (которая на самом деле не соответствовала загадке). Вернувшись, экспериментатор спрашивает у ребенка, поворачивался ли он к столу и видел ли, что там изображено; и, наконец, ребенка спрашивали, что, как ему кажется, изображено на рисунке.

Дети, которые ответили, что не смотрели, и на самом деле не поворачивались, отнесены к категории «послушные (и честные)»; подсмотревшие дети, но признавшие в этом, относились к категории «честные нарушители»; остальные дети отнесены к категории «лжецов» — это дети, отрицавшие, что поворачивались и смотрели на картинку, но на самом деле подсмотрели. Применявшиеся в нашем видеотесте сюжеты показывали детей из первой и третьей категории (по 8 сюжетов).

В качестве испытуемых выступали как студенты, так и работающие люди в возрасте от 21 до 59 лет. Всего в исследовании приняли участие 72 испытуемых, средний возраст 35 лет (28 мужчин и 44 женщин).

Как в целом по выборке, так и по разным возрастным группам («младшая» — 30 лет и младше,  $N = 42$ ; «старшая» — 35 лет и старше,  $N = 30$ ), средние показатели различимости<sup>1</sup> оказались существенно выше случайного уровня угадывания ( $P_r = 0$ ). Проверка на значимость отличия среднего значения от нулевого значения проводилась с помощью  $t$ -теста для случая одной выборки. В табл. 1 представлены дескриптивные статистики показателя различимости в целом по всей группе испытуемых и для разных возрастных групп; а также приводятся результаты статистической проверки.

---

<sup>1</sup> Показатель различимости вычислялся по формуле для вероятности правильного ответа ( $P$ ) с поправкой на угадывание:  $P_r = (P - 0,5) / (1 - 0,5)$ .



Таблица 1. Средние ( $M$ ) и стандартные отклонения ( $SD$ ) показателей различимости и их отличие ( $t$ -тест) от уровня случайного угадывания ( $P_r = 0$ )

	В целом по выборке ( $N=72$ )	Возрастные группы	
		младшая ( $N=42$ )	старшая ( $N=30$ )
$M$ ( $SD$ )	<b>0,39</b> (0,26)	<b>0,35</b> (0,25)	<b>0,46</b> (0,27)
$t$	12,74	9,05	9,25
$p$	0,000	0,000	0,000

Успешность распознавания лжи (по показателю различимости) положительно и значимо связана с возрастом в мужской подвыборке (Пирсон,  $r = 0,412$ ,  $p < 0,05$ ), но не в женской ( $r = 0,062$ , нз), т.е. способность к распознаванию лжи у женщин примерно одна и та же в исследованном диапазоне возрастов. По всей выборке получена маргинально значимая положительная корреляция между успешностью и возрастом ( $r = 0,203$ ,  $p = 0,088$ ).

Однако связь между возрастом и успешностью можно поставить под сомнение из-за влияния третьей переменной — опыт общения с детьми<sup>2</sup>. Действительно, частная корреляция по всей выборке между успешностью и возрастом с учетом опыта общения в качестве контрольной переменной оказалась незначимой:  $r = -0,008$  ( $p = 0,948$ ). Незначимые частные корреляции между возрастом и успешностью обнаружены и для половых подвыборок: у мужчин —  $r = 0,104$  ( $p = 0,606$ ) и у женщин —  $r = -0,044$  ( $p = 0,778$ ). Таким образом, корреляционный анализ не подтверждает существование корреляции между возрастом и успешностью.

Согласно двухфакторному дисперсионному анализу, пол не имеет существенного влияния на показатель различимости  $P_r$ , тогда как возрастные группы существенно отличаются по этому показателю ( $F = 5,16$ ,  $p < 0,05$ ): в младшей группе  $P_r = 0,35$ , в старшей —  $P_r = 0,46$ , т.е. испытуемые старшей группы более

---

<sup>2</sup> В категорию людей, имеющих опыт общения с детьми, мы отнесли тех, кто работает в детских дошкольных и школьных учреждениях, или имеет своих детей или сибсов от четырех лет. Остальные испытуемые попали в категорию, не имеющих опыта общения с детьми.

успешно распознают ложь. Однако значимое взаимодействие двух факторов ( $F = 4,89$ ,  $p < 0,05$ ) указывает на то, что у женщин различимость не зависит от возрастной группы, но эта зависимость есть у мужчин. В табл. 2 приведены средние и стандартные отклонения показателя различимости для всей выборки и по половозрастным подгруппам, а также результаты проверки значимости различий (по  $F$  или  $t$ -тесту).

Таблица 2. Средние (стандартные отклонения) показатели различимости  $P_r$  в зависимости от пола и возрастной группы  
(<sup>M</sup> — маргинальная значимость, \* —  $p < 0,05$ )

Возрастные группы	Все	Мужчины	Женщины	$t$ -тест
Младшая ( $N=42$ , в т.ч. 21 мужчин)	0,35 (0,25)	0,28 (0,24)	0,41 (0,24)	-1,757 <sup>M</sup>
Старшая ( $N=30$ , в т.ч. 7 мужчин)	0,46 (0,27)	0,58 (0,29)	0,42 (0,26)	1,435
Значимость различий между возрастными группами	$F = 5,16^*$	$t = -2,686^*$	нз ( $t$ )	

Сравнение показателей различимости мужчин и женщин (по  $t$ -тесту) в младшей возрастной группе обнаружило маргинально значимые различия ( $p = 0,086$ ), т.е. молодые женщины в среднем лучше распознают ложь, чем молодые мужчины. В старшей возрастной группе значимых различий не обнаружено.

Показатели различимости значимо выше у мужчин старшей группы, чем младшей, а у женщин средние показатели практически совпадают в двух возрастных группах.

Для дальнейшего анализа связи распознавания лжи с возрастом необходимо учитывать сплетенность возраста с опытом общения с детьми. Согласно критерию хи-квадрат (с поправкой на непрерывность), связь этих переменных является значимой ( $\chi^2 = 20,67$ ,  $p < 0,000$ ), коэффициент ассоциации  $phi = 0,564$  ( $p < 0,000$ ). Очевидно, чем старше испытуемые, тем больше из них имеют опыт общения с детьми.

К сожалению, в старшей возрастной группе представлены лишь 3 человека, не имеющих опыта общения. Именно поэтому мы

не включали в проводившиеся дисперсионные анализы фактор «опыт общения» в качестве третьего фактора, а вынуждены были ограничиться двумя факторами (пол и возрастная группа). Но мы можем достаточно надежно оценить влияние опыта общения на показатели распознавания лжи в одной возрастной группе — младшей. Результаты проверки значимости различий представлены в табл. 3.

Таблица 3. **Влияние опыта общения на показатели различимости в младшей возрастной группе**

Показатель	Опыт общения с детьми		<i>t</i>	<i>p</i> (2 стор.)
	нет ( <i>N</i> = 28)	есть ( <i>N</i> = 14)		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )		
Различимость, <i>P<sub>r</sub></i>	0,30 (0,22)	0,45 (0,29)	-1,95	0,058

В табл. 3 можно видеть, что испытуемые младшей группы с опытом общения с детьми имеют в среднем маргинально значимые более высокие показатели способности распознавания лжи (*P<sub>r</sub>*).

Поскольку в старшей группе количество испытуемых без опыта общения составляет 3 человека, то формально есть возможность и для старшей группы провести сравнение различимости в отношении опыта общения. Мы получили, что и в старшей группе имеет место маргинально значимое более успешное распознавание лжи у испытуемых с опытом общения ( $t = -1,96$ ,  $p = 0,060$ ): без опыта  $M = 0,18$  ( $SD = 0,23$ ), с опытом общения  $M = 0,49$  ( $SD = 0,26$ ).

Аналогично проводилось сравнение (с помощью *t*-теста) показателей распознавания лжи у младших и старших испытуемых в каждой из подгрупп с разным опытом общения. Главный результат состоит в том, что возраст не имеет существенного значения, т.к. нет значимых различий показателей различимости между молодыми и более старшими испытуемыми при одном и том же уровне опыта общения.

Таким образом, в каждой возрастной подгруппе показатели различимости выше у тех, кто имеет опыт общения с детьми; тогда как в подгруппах с разным опытом общения показатели различимости

мости (и уверенности) не зависят от возраста. Следовательно, главное влияние оказывает не возраст, а именно опыт общения.

#### **Библиографический список**

1. Leach, A.-M. “Intuitive” lie detection of children’s deception by law enforcement officials and university students / A.-M. Leach, V. Talwar, K. Lee, N. Bala, R. C. L. Lindsay // *Law and Human Behavior*. — 2004. — Vol. 28, № 6. — P. 661—685.
2. Talwar, V. Development of lying to conceal a transgression: Children’s control of expressive behavior during verbal deception / V. Talwar, K. Lee // *International Journal of Behavioral Development*. — 2002. — Vol. 26. — P. 436—444.
3. Talwar, V. Social and cognitive correlates of children’s lying behavior / V. Talwar, K. Lee // *Child Development*. — 2008. — Vol. 79, № 4. — P. 866—881.

**Е.В. Камнева**

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ**

На сегодняшний день проблема «профессиональных деформаций» уже стала предметом особого внимания в менеджменте, в психологии труда, а также в тех разделах юриспруденции, где занимаются вопросами экономических и должностных преступлений. Но в большинстве работ, к сожалению, недостаточно четко определяется специфика различных отклонений в работе специалистов, как в общем плане, так и в плане развития личности.

Существует множество близких понятий, отражающих отклонения в развитии личности работника, например, «профессиональные деградации», «выученная беспомощность работника», «конфликтность работника», «барьеры в профессиональной деятельности», «стрессогенность работника», «эмоциональное выгорание работника», «профессиональные акцентуации», «профессиональные стрессы (дистрессы)», «деструктивное организационное поведение», «деструктивная трудовая мотивация» и др. (Пряжников, Полевая, Камнева, 2016). Соответственно, проблемным вопросом остается уточнение специфики именно «профессиональных деформаций».

Наиболее исследован синдром профессионального выгорания, как проявления профессиональной деформации, менее исследованы изменения личностных качеств под влиянием профессий (Пряжников, Ожегова, 2008; Полевая, Камнева, Пряжников и др., 2017).

К. Маслач и С. Джексон (Maslach, Jackson, Leiter, 1996) создали концепцию профессиональной деформации, рассматриваемой как трехмерный конструкт, включающий в себя:

- *эмоциональное истощение*, рассматриваемое как основную составляющую выгорания и проявляемое в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении;
- *деперсонализация*, представляющая тенденцию формировать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам;

– *редуцирование персональных достижений*, выражаемое в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Учитывая слабую разработанность данного вопроса и многообразие подходов к пониманию сущности «профессиональных деформаций», следует считать данную проблему достаточно актуальной.

В исследовании приняли участие 144 респондента, из них 114 государственных гражданских служащих и 30 человек, не являющихся государственными служащими. Возраст испытуемых от 23 до 60 лет. Общий стаж профессиональной деятельности респондентов — от 9 месяцев до 40 лет.

Исследование профессионального выгорания проводилось с помощью опросника «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова, Старченкова, 2005). В связи с тем, что основной причиной развития *выгорания* является профессиональный стресс, для определения подверженности стрессу нами был выбран «Тест на стрессоустойчивость».

На рис. 1 показано распределение респондентов по уровню устойчивости к стрессу. В подгруппе государственных служащих 13% относятся к типу людей, склонных реагировать на любые, даже незначимые стресс-факторы, такие респонденты характеризуются отсутствием навыков к рефлексии и саморегуляции и преобладанием деструктивных способов преодоления стресса. Показатель нормы (31% испытуемых данной подгруппы) означает, что человек адекватно реагирует на стрессовые факторы, не склонен к усложненному восприятию стрессовых ситуаций, обладает навыками конструктивных способов совладания со стрессом. Следует отметить, что среди государственных гражданских служащих количество респондентов, у которых выявлена повышенная чувствительность к стрессу (13% испытуемых), значительно меньше, чем среди негосударственных.



Рис. 1. Показатели стрессоустойчивости респондентов (%)

На рис. 2 представлено распределение респондентов (государственные гражданские служащие) по стрессовым реакциям. Для 22,8% респондентов характерна повышенная реакция на обстоятельства, на которые сам человек не может повлиять, например, чрезмерный и не всегда обоснованный контроль со стороны руководства, сложность и противоречивость отечественного законодательства и нормативных инструкций и т.п. Склонностью все излишне усложнять, что также может приводить к возникновению стресса, т.е. происходит восприятие любой ситуации, наделенной признаками новизны, как стрессовой, обладают 31,2 % респондентов. Особенно следует обратить внимание на показатель предрасположенности к соматическим заболеваниям (10,5% респондентов). Длительное пребывание в стрессе человека с такой предрасположенностью может привести к целому «букету» невротических и психосоматических заболеваний, среди которых повышенная раздражительность, бессонница, гипертония и т.п.

Часть респондентов (12,3%) отличаются преобладанием деструктивных способов преодоления стресса, среди которых могут быть уход от решения проблем, агрессивные действия по механизму замещения, когда агрессия направлена не на стресс-факторы, а на более «безобидный» объект (например, подчиненных, граждан-посетителей, коллег и др.) и т.д.

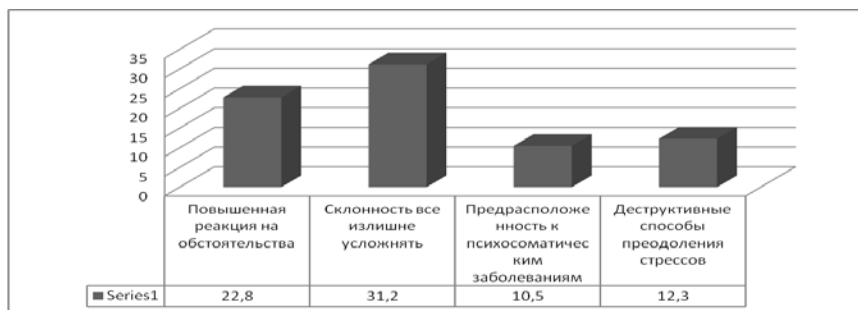


Рис. 2. Респонденты (государственные гражданские служащие) группы риска по подверженности стрессу (%)

В таблице представлены результаты проведенного корреляционного анализа полученных данных.

Результаты корреляционного анализа полученных данных

Показатель	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
Повышенная реакция на обстоятельства	0,272647 $p \leq 0,01$	0,193401	-0,15488
Склонность все излишне усложнять	0,421997 $p \leq 0,001$	0,357563 $p \leq 0,001$	-0,21308
Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	0,460964 $p \leq 0,001$	0,163831	-0,19726
Деструктивные способы преодоления стрессов	0,190311	0,302988 $p \leq 0,01$	-0,10426
Конструктивные способы преодоления стрессов	-0,21486	-0,23685	0,320994
Показатель динамической чувствительности	0,474405 $p \leq 0,01$	0,342965 $p \leq 0,01$	-0,23259
Показатель стрессочувствительности	0,504462 $p \leq 0,001$	0,392069 $p \leq 0,001$	-0,31974 $p \leq 0,001$



Согласно полученным данным эмоциональное истощение имеет связь со всеми показателями стрессочувствительности, кроме способов преодоления стресса. Деперсонализация имеет связь с деструктивными способами преодоления стрессов и общим показателем стрессочувствительности. Редукция личных достижений имеет связь с конструктивными способами преодоления стрессов и обратно пропорциональную зависимость с общим показателем стрессочувствительности. Следовательно, чем сильнее подверженность респондентов стресс-факторам, тем выше уровень сформированности эмоционального выгорания, проявляющийся в экономии эмоций вследствие чрезмерно эмоционально-насыщенных контактов, в циничном отношении к своему труду и объектам этого труда и ощущении недостаточной компетентности в работе, в снижении ценности своего труда, в негативном самовосприятии в профессиональной деятельности.

Полученные данные позволяют выделить основные направления психологической помощи государственным гражданским служащим, как в целях снижения и компенсации, так и в целях профилактики профессиональной деформации личности.

#### **Библиографический список**

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — 336 с.
2. Полевая, М. В. Профессиональная деформация личностных качеств государственных гражданских служащих / М. В. Полевая [и др.]. — Москва : СВИВТ, 2017. — 189 с.
3. Пряжников, Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожегова // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2. — С. 87—94.
4. Пряжников, Н. С. Парадоксы в понимании профессиональных деформаций личности / Н. С. Пряжников, М. В. Полевая, Е. В. Камнева // Вестник Финансового университета. — 2016. — Т. 20, № 6 (96). — С. 170—177.
5. Maslach, C. Burnout Inventory Manual (Third Edition) / C. Maslach, S. E. Jackson, M.P. Leiter. — Palo Alto, California : Consulting Psychological Press, Inc., 1996.

**Н.Л. Карпова**

## **ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ Л.Ф. ОБУХОВОЙ**

Общение является условием реализации потенциальных возможностей и развития всей психической сферы человека, оно есть способ и условие социального развития личности и ее эффективно-го функционирования (Психология общения, 2015). Одним из сложнейших невротических расстройств личности, имеющих коммуникативную природу, является логоневроз — нарушение речи в форме заикания, которым страдает 2,5—3% населения. Вследствие этого недуга у человека нарушается полноценное общение с окружающими людьми и социумом, что вызывает изменения в личностной сфере заикающегося и является преградой на пути его полноценного развития, несмотря на сохранность интеллектуального потенциала. Об этом писал и Л.С. Выготский: «...всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, но влечет за собой радикальную перестройку всей личности» (1983, с. 43).

В то же время практика показывает, что обращение к творческому началу заикающихся во многом способствует преодолению недуга, в основе которого — страх речевого общения и неспособность к свободной смене психических состояний. Ю.Б. Некрасова, автор методики групповой логопсихотерапии для заикающихся 14—40 лет, с начала 1960-х гг. выстраивала весь социореабилитационный процесс как систему многоплановой творческой коммуникации. Мы продолжаем развитие данной системы с конца 1980-х гг. в направлении семейной групповой логопсихотерапии, включая в группы младших школьников и подростков (7—13 лет) родителей и родственников всех заикающихся, а также активно привлекая к работе выпускников предыдущих групп (Семейная..., 2011). Такой большой разновозрастный коллектив и организация продолжительного интенсивного речевого общения его участников позволяет создавать условия для заикающегося человека, максимально приближенные к повседневному общению (Карпова, 2014).

---

© Карпова Н. Л., 2017

Созданный Л.Ф. Обуховой на основе ее уникальной монографии «Детская психология: теории, факты, проблемы» (1995) учебник «Возрастная психология», выдержавший не одно издание, является на сегодняшний день лучшим по данной проблеме, и это позволяет нам рассмотреть ряд особенностей речевого общения в разновозрастной группе именно в контексте подхода Людмилы Филипповны к возрастной психологии. Замечу также, что Людмила Филипповна была знакома с нашей работой, живо интересовалась ею и в 1998 г. была одним из моих оппонентов на защите докторской диссертации, после чего пригласила вести спецкурс «Основы семейной логопсихотерапии» для студентов Московского психолого-педагогического колледжа, позднее выросшего в университет — МГППУ. И мне посчастливилось работать под руководством этого замечательного Человека почти 15 лет...

Людмила Филипповна в основном занималась проблемами детской психологии, но отмечала, что возрастной ее называют потому, что используются особые единицы — возрастные периоды. Рассматривая вопросы о закономерностях функционального и возрастного развития ребенка, она особо подчеркивала, что Л.С. Выготский первый понял, что возраст имеет свою структуру и динамику: «Возраст, — писал он, — представляет собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития» (цит. по: Обухова, с. 413). При этом важное место в рассмотрении процесса возрастной динамики занимают вопросы личностных и речевых характеристик, ведущих видов деятельности, а также значимых психологических новообразований.

Л.Ф. Обухова дает характеристику стабильных и критических периодов психического развития ребенка на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста, которое включает в себя и понятие социальной ситуации развития ребенка. Подчеркивается: динамика детского развития обусловлена самодвижением, что проявляется во всех возрастных периодах детской жизни от рождения до подросткового возраста.

В случае с нашими пациентами в абсолютном большинстве мы видим, что системное речевое нарушение в форме невротиче-

ского заикания, возникая, как правило, в период становления речи в 3—4 года, вызывает у ребенка нарушение формирования всех сфер общения: коммуникативной (обмена информацией), интерактивной (построение общей стратегии взаимодействия) и перцептивной (полноценное восприятие другого человека). По мере хронификации речевого дефекта изменяются условия формирования личности, ограничиваются возможности развития ее сознания и самосознания, что приводит с возрастом к нарушению социальной адаптации.

При описании критических (сензитивных) периодов обучения и социализации Л.Ф. Обухова отмечает, что открытие этих периодов американскими психологами вызвало интерес именно к процессам развития, к вопросам о потенциальных возможностях и опасностях каждого периода, о соотношении обучения и развития и о роли внешней среды в развитии поведения. Мы остановимся на одном из выводов: «При перемещении из минимально стимулирующей обстановки в более обогащенную наблюдается увеличение показателей интеллектуальности» (Обухова, 2006, с. 153). Исследования подтверждают этот вывод и относительно более старших возрастных групп, как и проявления феномена подражания и роли модели в научении.

Группы семейной логопсихотерапии — разновозрастные и смешанные по половому и возрастному составу, в них участвуют заикающиеся 7—40 лет, их родители и родственники (в нашем опыте — от 2 до 79 лет). Занятия на основном и контрольно-поддерживающем этапах проходят ежедневно по 7—8 часов в течение 3—5 недель и требуют также выполнения домашних заданий (ведение речевых дневников и др.). В логопсихотерапевтическом процессе используются приемы арттерапии (библио-, кинези-, символ-, видео-кинотерапии) в индивидуальной и групповой форме с целью опосредованного воздействия на систему представлений и понятий пациента для вызова нужного чувства, целительно преобразующего речевое поведение и жизненные установки. Отметим особо в этом плане занятия групповой библиотерапией, где яркое переживание всеми участниками близких чувств и эмоций становится возможным в результате прохождения всеми подготовитель-

ного этапа, когда выполнялись задания — прочесть и написать письменные отзывы на одни и те же художественные произведения, специально подобранные для данной категории пациентов и их родственников. На этих занятиях целенаправленно формируются ситуации значимого межличностного общения, в контексте которого рождается новое, малодоступное ранее для многих пациентов «состояние вместе», переживаются чувства со-творчества, со-участия, сотрудничества.

Подобная система «погружения» в определенный речевой режим, соблюдению которого помогает вся группа при активном участии родителей и родственников, способствует освобождению заикающихся от патологических стереотипов речевого поведения и на фоне поддерживаемых психических состояний успеха (саногенных состояний) ведет к выработке продуктивных навыков речевой коммуникации. Наши исследования показывают особо выраженные изменения в когнитивной сфере и личностный рост пациентов младшего подросткового возраста в атмосфере равноправного общения и сотрудничества со взрослыми. В свою очередь активно включиться взрослым в выполнение простых и сложных речедвигательных и нейрокоррекционных упражнений (часто — подражание животным) помогают младшие участники группы, заражая и подбадривая своей непосредственностью и весельем.

Результаты работы уже более 80 разновозрастных групп семейной логопсихотерапии в Москве, Таганроге, Владивостоке, Саратове, Самаре и Самарской области подтверждают эффективность данной системы социореабилитации в решении проблем речевого общения.

*Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 15-06-10626.*

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / Л.С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. — Москва : Высшее образование ; МГППУ, 2006.
3. Психология общения : словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. — 2-е изд. испр. и доп. — Москва : Когито-Центр, 2015.

4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. — Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2011. — URL: [www.pirao.ru](http://www.pirao.ru).
5. Карпова, N. L. L.S. Vygotsky`s ideas in family group logopsychotherapy / N. L. Karpova // Psychology in Russia: State of the Art. — 2014. — Vol. 7, № 3. — P. 90—99.

**И.А. Корепанова-Котляр, М.В. Соколова, Е.Г. Шеина**

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ЗАЩИТЕ ПРАВА РЕБЕНКА НА ИГРУ НА ДЕТСКОЙ ПЛОЩАДКЕ**

Первую лекцию в курсе возрастной психологии Людмила Филипповна Обухова всегда начинала с обсуждения вопроса о профессиональной позиции психолога и неустанно повторяла, что роль психолога в обществе — защита права ребенка на детство, на игру. Мы, студенты-первокурсники, задавались вопросом: как это психолог может это делать? Защита прав — удел юристов, но никак не психологов... Через некоторое время двое из нас стали вести вслед за Людмилой Филипповной семинары по возрастной и обсуждать уже со своими студентами роль детского психолога по отношению к детям и взрослым.

Постепенно кристаллизовалась наша позиция. Метафорично можно сказать: приглашение нашего учителя принято. В своих исследованиях и прежде всего практической работе мы осознанно ставим во главу угла вопрос о защите права ребенка на игру. И ответ находим... на детской площадке!

В статье 31 Конвенции о правах ребенка говорится, что «игра — ... главная форма активности детей, в которой они укрепляют чувство собственного достоинства и своей идентичности». К игре относятся все формы и виды свободной самостоятельной, иницируемой самим ребенком деятельности.

Традиции отечественной психологии в изучении игры восходят к Л.С. Выготскому, который писал, что игра возникает тогда, когда существует расхождение между реальным и воображаемым планом, когда возникает ситуация «как будто». Позже в работах Д.Б. Эльконина основное внимание уделялось изучению игровой деятельности дошкольников. Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, остальные виды игры рассматривались через призму предпосылок возникновения сюжетно-ролевой или же как следующие этапы ее развития. Исследований игры в более старших возрастах практически не было, в фокус внимания попадали другие деятельности.

В зарубежной традиции игра понимается очень широко. Е.О. Смирнова, анализируя зарубежные подходы, отмечает: в центре этих подходов стоит ценность инициативности и самостоятельности ребенка. Дети в игре получают новый физический опыт и опыт отношений с другими людьми (Смирнова, 2014). При таком подходе нет возрастных ограничений, игра имеет развивающий потенциал на всех этапах детского развития и охватывает все сферы жизни ребенка. Это находит свое отражение в организации игровой среды, как в помещении, так и на улице. Игровая среда на улице предлагает больше возможностей для риска, проявления самостоятельности и пробы своих возможностей.

Не вдаваясь в теоретический анализ, отметим, что два подхода к игре сформировали и практику поддержки игровой деятельности. В российской традиции создавались условия для развития игровой деятельности дошкольников, в основном в помещении детского сада. Игровые пространства для более старших детей ограничивались уличными площадками, практически не отвечающими игровым и иным потребностям детей. Однако в последнее время ситуация меняется. Знакомство не только с теоретическими подходами, но и с практическими проектами (см., например, Котляр, Соколова, 2014) поддержки игры в детских возрастах, а также наши собственные исследования подтверждают необходимость создания игровых сред для детей разных возрастов не только в помещении, но и на улице.

Мы полагаем, что несоответствие существующих уличных игровых пространств потребностям и интересам детей связано с тем, что проектировщики игровых пространств не имеют четкого понимания того, каким должно быть детское пространство, адресованное именно детям. Для проверки этой гипотезы были проанализированы наиболее популярные среди ландшафтных дизайнеров зарубежные и русскоязычные издания, а также учебные планы подготовки ландшафтных архитекторов трех российских профильных вузов (Московского государственного университета леса, Ульяновского технического университета и Магнитогорского университета). Остановимся кратко на некоторых результатах.



Хотя детская площадка является необходимым элементом благоустройства любого жилого комплекса, вопросам ее проектирования уделяется в системе подготовки ландшафтных архитекторов крайне мало внимания. Студенты узнают, что площадка должна быть абсолютно безопасна, содержать оборудование для движения, игр с песком, творческих игр (Проектирование, 2010). Приоритет при описании уделяется оборудованию, направленному на стимулирование двигательной активности (для подвижных игр), и спортивному оборудованию. Посетители площадок — дети до 12 лет. Присутствие старших детей и взрослых (помимо сопровождения маленьких детей) не предусмотрено. Мы считаем, что такое видение детской площадки не соответствует той культурной функции, которая в ней заложена.

Среди зарубежных переводных источников наиболее популярна книга Эрнста Нойферта «Строительное проектирование». Прочитав текст о детской площадке: «Опыт, полученный ребенком во время игр, является важным фактором в становлении его личности. Адаптация к условиям окружающей среды происходит у ребенка, в основном, во время игры. Игровые площадки должны быть изменяемы и иметь разнообразное оснащение. В ходе игры дети получают социальный опыт, они учатся оценивать свои действия. Требования к площадкам для игр: безопасность от транспорта, отсутствие вредных веществ, хорошее освещение, невысокий уровень грунтовых вод» (Нойферт, 2014, с. 220).

Другие авторы еще более точно и тонко подходят к пониманию культурной функции площадки: «Взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, в результате игровые площадки сковывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое на игру, и, кроме того, сами составлять возможные варианты игр. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям (да, пожалуй, и взрослым) предоставлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» (Агде, Нагель, Рихтер, 1988, с. 6).

С точки зрения авторов последних двух книг, площадка — прежде всего пространство для игры, которая, в свою очередь, имеет социализирующую функцию. Такое понимание максимально близко к тому, которое разрабатывается нашей группой в русле культурно-исторической психологии.

Какое отражение нашли «видения» детских площадок в представлениях молодых ландшафтных архитекторов? Нами было проведено включенное наблюдение за проектированием детских игровых пространств 15 ландшафтными архитекторами на протяжении двух лет. Все архитекторы имеют высшее образование, опыт проектирования минимум 3 года. Проектирование детских игровых пространств — достаточно часто встречающаяся задача. Как уже отмечалось выше, детские площадки являются необходимым элементом благоустройства дворовых и пришкольных территорий, детских садов, парков и т.п. Профессия ландшафтных дизайнеров относится к группе творческих профессий. Эти специалисты используют как источники для вдохновения яркие, необычные образы, фотографии, проекты других архитекторов. Многие имеют свои ярко выраженные художественные предпочтения и идеи.

Было выделено, что при проектировании детских игровых пространств ландшафтные архитекторы опираются:

- на те фундаментальные знания о проектировании пространства, которые они получили в процессе обучения, в фокусе внимания здесь центральные для архитектора моменты — стиль, цвет, фактура, архитектура пространства, технические коммуникации типа водопровод, система электрической разводки и т.п.;

- на свой собственный детский опыт, точнее — на свои воспоминания о детстве;

- на свой актуальный опыт — какие игровые пространства нравятся сейчас;

- на свое понимание интересов, потребностей и предпочтений собственных детей (если они есть);

- на так называемые клише — обобщенные представления в обыденном сознании — чего любят дети;

- на визуальные концепции и представления о красивом пространстве, стильные решения, мировые аналоги.

Анализ показал, что потребности и интересы детей, возрастные особенности, характеристики деятельности детей, а также потребности и интересы приходящих с детьми взрослых не находятся в фокусе внимания ландшафтных архитекторов.

Поэтому сотрудничество ландшафтных архитекторов с психологами может быть продуктивным и эффективным. Роль психолога — помочь ландшафтному архитектору услышать «голос» ребенка, понять интересы и потребности главных посетителей площадки — детей, а также помочь найти способы воплощения интересов и потребностей в реальном игровом пространстве.

В качестве рабочего инструмента нами в сотрудничестве с группой ландшафтных архитекторов (Бюро «Александр Фронтов и архитекторы») были разработаны принципы проектирования, которые в общем виде могут быть сформулированы следующим образом:

- соответствие психологическим задачам возраста;
- ориентация на уровень допустимого риска;
- принцип игровой ценности и открытости объектов;
- единство и взаимодополняемость игровых зон и ландшафта.

На основе этих принципов построено уже более 10 детских игровых площадок в России. Наблюдение за поведением детей на них показывает, что эти площадки отвечают потребностям детей в свободной игре, экспериментировании, общении, стимулируют детей к инициативным самостоятельным действиям. Другими словами, эти площадки поддерживают права детей на игру.

#### **Библиографический список**

1. Котляр, И. А. Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] / И. А. Котляр, М. В. Соколова // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 6, № 2. — С. 81—90. — URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar\\_Sokolova.html](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.html) (дата обращения 05.02.2017).
2. Нойферт, С. Строительное проектирование / С. Нойферт ; пер. с нем. Е. Е. Прямостановой. — Москва : Архитектура-С, 2014.
3. Проектирование элементов благоустройства. Детские площадки. Площадки отдыха. Малые сады : учебное пособие / В. О. Сотникова. — 2-е изд. — Ульяновск : УлГТУ, 2010. — 113 с.
4. Смирнова, Е. О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова // Современная зару-

бежная психология. — 2014. — Т. 3, № 4. — С. 5—17. — URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (дата обращения: 10.02.2017).

5. Смирнова, Е. О. Отчет о XIX всемирной конференции Международной ассоциации игры (International Play Association (IPA)) / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, И. А. Котляр // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10, № 2. — С. 105—109.

**Д.Н. Корнилов**

## **ОПЫТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Все чаще в профессиональных кругах и СМИ говорят о детях с расстройствами аутистического спектра (РАС). Деятельность по оказанию помощи детям с подобными особенностями развития за последнее десятилетие существенно продвинулась. Однако в плане последующей социальной адаптации имеется ряд сложностей. Так, включенность таких ребят в жизнь общества остается ограниченной, а после 18 лет (окончание школы) они в большинстве своем остаются сидеть дома.

Обсуждений перспектив инклюзивного образования становится все больше, в них участвуют как представители Министерства образования, так и родители детей с РАС. Но на данный момент подобные группы скорее уникальны и не носят какой-либо массовости.

В процессе своей практики основной целью для себя мы ставили помочь детям максимально полностью интегрироваться в жизнь социума, сделать их самостоятельными и независимыми от внешних обстоятельств.

Для достижения этой цели в 2010 г. была организована группа, состоящая на 80% из детей с развитием, не сильно отклоняющимся от нормы, и детьми с РАС. Возрастной состав колебался от 5,5 лет до 9 лет. По тематической наполненности работа делилась на три блока: «Спорт» (коррекционно-развивающие занятия с использованием техник УШУ, карате и нейропсихологии), «Творчество», «Взаимодействие посредством компьютера». Между блоками предусмотрены перерывы «на обед». Спустя полгода было введено дополнительное свободное время перед началом первого блока, а также после занятий для свободного общения детей, родителей и педагогов.

Каждый из блоков решает определенные задачи для достижения цели, описанной выше.

В течение 20 минут перед началом занятий дети обсуждают любыми доступными им средствами события, произошедшие на неделе. Это может быть вербальное общение, возня и беготня в спортивном зале, демонстрация своих достижений за неделю (пройденные уровни на ПК или планшете, поделки, прочитанные книги, просмотренные фильмы). В это же время ребята договариваются, как они проведут и в каком составе нынешний день. Таким образом, формируется свободная и непринужденная атмосфера, располагающая к межличностному опосредованному общению.

Спортивный блок включает в себя физические нагрузки с чередованием статических и динамических упражнений. Достаточно много внимания уделяется взаимодействию в парах, с частой сменой партнеров. С периодичностью 10—15 мин каждому предлагается продемонстрировать одно из своих любимых упражнений (или ряд упражнений разминки, стоек, ударов, блоков), которое будут выполнять присутствующие на занятии. За 15 мин до конца проводится турнир (бег, выталкивания, прыжки, борьба и т.д.), где двое выступают, а остальные поддерживают участников (шумят, топают, кричат, скандируют). Завершается занятие самостоятельными упражнениями — выполняя задание каждый отмечает в бланке его выполнение (педагог при этом не контролирует выполнение заданий, если его об этом не просит ребенок). Задачи блока: физическая разрядка, укрепление мышц и связок, улучшение координации движений, взаимодействие на телесном уровне, возможность продемонстрировать себя социальными способами, работа с реакцией на неудачу.

После тренировки ребята отправляются на перерыв, в течение которого происходит взаимодействие на социально-бытовом уровне: разогреть еду, найти столовые приборы, помыть посуду. Помимо этого за общим столом происходит общение, дети делятся, меняются едой, пробуют что-то новое.

Вторым блоком изначально была игра в солдатики. Модель солдатика склеивалась, раскрашивалась и презентовалась перед группой. Затем начиналась игра по сценарию, заданному педагогом или одним из участников. В связи с исчезновением из розничной торговли солдатиков решено было остановиться на свободном

творчестве. Дети выбирали, что они хотят сделать (домашняя за-думка, поделка, увиденная в центре, предложение педагога или то-варища). При этом разрешено пользоваться всем, что есть в ма-стерской: карандаши, фломастеры, конструкторы, пластилин, гли-на, бумага, картон, тряпки, клей и остальной подручный материал. По окончании работы проходит презентация своей работы, после чего начинается голосование. У каждого творца есть два голоса. Как правило, первый голос отдается своему другу, с которым по-лучилось хорошее взаимодействие в течение дня, а второй уже ка-сается самой поделки. Задачи блока: расширение инструментария для творчества, самопроявление в творческой деятельности, навык презентации себя и своего проекта, умение ставить цель и находить способы ее достижения.

Во время следующего перерыва ребята подводят итоги вто-рого блока, начинают договариваться, во что они будут играть на компьютере, распределяют места и задачи для успешной игры.

Само взаимодействие за компьютером может иметь несколь-ко форм: игра за одним компьютером сразу нескольких человек, игра по сети друг против друга, кооперативная игра по сети против компьютера. Оговорюсь, что предлагаемые игры лежат в зоне бли-жайшего развития, т.е. достаточно сложные для ребенка. Первонач-ально она может требовать помощи со стороны взрослого, но мо-жет быть спокойно завершена при выходе взрослого из игры. Зада-чи блока: умение договариваться, распределять ресурсы, опосредо-ванно взаимодействовать для достижения общей цели, выстраива-ние тактики для решения поставленных задач.

По завершению занятий ребята рассказывают и демонстрируют родителям (по желанию) свои достижения, причем не только своим.

В процессе работы были выявлены принципы, помогающие естественной адаптации детей с РАС в жизнь группы:

- непринудительное включение — ребенок сам выбирает, когда он готов начать взаимодействие;
- опора на сильные стороны, качества и навыки личности, с дальнейшим расширением и углублением;
- поддержка уникальности личности и ее самопроявления;

- поддержка безопасности в группе с сохранением конкуренции;
- эмоциональная включенность в деятельность со стороны педагогов;
- коррекционное и развивающее воздействие происходит за счет формирования экологичной с психической точки зрения среды.

Результатом деятельности такой группы стала сформированность внутригрупповой культуры. Так адаптированные ребята заменили уже ушедших подростков и передают опыт своего поведения, навыков и знаний приходящим детям. Участники группы самостоятельно стали интересоваться праздниками, поздравлять друг друга, дарить подарки. Взаимодействие между детьми вышло за пределы группы: дети дружат между собой, организуют выходы на прогулки, ходят в гости. Положительные сдвиги сказались и на повседневной жизни ребят, часть из которых перешло на обучение в обычную школу, где также завязывается дружба с одноклассниками. Кроме того, сформировалась определенная общность взрослых, взглянувших на своих детей под иным углом — у родителей появилась возможность гордиться своими чадами и их результатами, что сильно повлияло на эмоциональную обстановку в семье, а это привело к значительным улучшениям в области эмоциональной стабильности и комфорта у детей. Внутри группы взрослые начали общаться и поддерживать не только своих мальчиков и девочек, но и чужих, что здорово расширило возможность установки контактов и способов взаимодействия с миром.

Однако существуют еще определенные сложности, связанные с недостаточной проработанностью дальнейшего общения старших ребят (старше 12 лет). Частично это решается с помощью организации загородных лагерей, где подростки живут максимально самостоятельно и учатся брать ответственность за свои действия на себя, а также создавать комфортные условия для младших ребят.

Следующий шаг — профессиональная ориентация подростков, опирающаяся на их сильные качества и стороны, но это уже требует функционального переоборудования центра и набора специалистов, готовых работать над этими задачами.



**О.Н. Кузнецова**

## **РАЗРАБОТКА ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗИСНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Ориентировочная основа действия (ООД) — это система ориентиров (объективных и/или субъективных в зависимости от уровня или этапа овладения действием), связанных с целью действия, средствами и способами ее достижения в данных конкретных условиях. Понятие ООД было разработано мастером отечественной психологии Петром Яковлевичем Гальпериным в контексте его теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1999). Как было показано в его многолетних исследованиях формирования понятий у школьников младших и старших классов, от содержания ООД зависит качество (в том числе и уровень осмысленности) нового образа, сложившегося на заключительных этапах формирования и регулирующего применение усвоенного понятия в различных ситуациях. В данной статье сообщается о первой попытке применения понятия ООД в практике музыкальной педагогики на примере формирования базисных музыкальных навыков в начальных классах детской школы искусств.

Планомерно-поэтапное формирование действий, по П.Я. Гальперину, подразумевает соблюдение четырех основных условий:

- создание адекватной мотивации действий ученика;
- обеспечение правильного выполнения нового действия путем создания для ученика внешне представленного полного описания последовательности образующих его операций;
- выработку желаемых свойств действия путем контроля со стороны педагога за ходом его выполнения на всех этапах формирования;
- переход от материального плана действия к идеальному (умственному) плану в процессе речевого сопровождения учеником выполняемых им операций.

Воспитание музыканта и формирование музыкальных навыков начинается в школе искусств. Музыкальный язык настолько

условен и сложен, что для его усвоения маленьким музыкантом требуются особые, понятные для него средства. Это те средства, которые пробудят у него любовь к музыке, инструменту и сделают понятными требования преподавателя по отношению к исполнению музыкального произведения.

Введение педагогом специальной формирующей процедуры позволяет мобилизовать те уже имеющиеся у ребенка психологические ресурсы, которые необходимы в качестве стартовых способностей для сознательного, а не стихийного (а потому долгого и мучительного) овладения новыми знаниями и умениями.

Одной из важнейших основ музыкальных способностей, в том числе и творческих, является понимание музыкантом природы звука и тех обусловленных ею свойств, которые в конечном счете порождают эстетичность музыкального восприятия (Теплов, 2005). Последнее начинается с эстетического отношения к отдельному звуку, о богатейших психологических атрибутах которого увлекательно рассказано в работе Э. Курта (Курт, 2005). Об этом же писал С.М. Майкапар: «Под психической окраской звука мы понимаем пока еще научно не исследованное качество звучания, по которому мы отличаем звуки, извлекаемые из инструментов живым художником-исполнителем, от звуков, извлекаемых механическим способом. По различию индивидуальной психической окраски звука мы отличаем также, например, туше одного пианиста от туше другого, тон одного скрипача от тона другого» (Майкапар, 2006). Именно с профессионального знакомства ученика со звуком должно начинаться обучение музыкальному искусству. Конечно, мелодия эстетически богаче отдельных звуков, из которых она состоит, но она не должна поглощать собой их мимолетную привлекательность, часто стоящую по ту сторону сознания. Если такое происходит, то мелодия утрачивает свою эстетичность, становится механической, как это характерно для непрофессионального исполнения.

Выше упоминалось о необходимости мотивации ученика к овладению новым действием. Одним из условий появления такой мотивации является пробуждение интереса ученика к этому действию. Для детей младшего возраста по понятным причинам это должно быть конкретное действие с реальными предметами. От-

сюда и возникает необходимость передать ученику знания о свойствах звука, представив их в виде действий по отношению к реальным предметам. Такие знания нельзя передать одними словами, потому что звук в строгом смысле этого слова представляет собой специфическое явление, которое не существует нигде в объективном мире *вне восприятия его субъектом*. Но, как известно из психологии восприятия, последнее зависит не только от физических свойств воспринимаемого предмета, но и от целого ряда субъективных факторов, часть из которых как раз и нужно сформировать у ученика, чтобы его восприятие стало музыкально-эстетичным.

В рамках нашего проекта проводился психологический анализ содержания деятельности учащегося при выполнении разных учебных заданий и оценивалась эффективность его деятельности при работе с новой ООД в интерактивном режиме. Последний обеспечивается программно-аппаратными средствами Лаборатории экспериментальной психологии кафедры психологии Государственного университета «Дубна». Объектом исследования были учащиеся школы искусств по классу «гитара», средний возраст 10 лет.

Знания об основных свойствах звука выступали в качестве содержания ООД и имели визуализированную репрезентацию взамен исключительно вербальной, традиционной для музыкальных школ. Данный подход позволяет начинающим музыкантам производить полные пространственные манипуляции с основными свойствами звука и осмысленно войти в мир музыкальных звуков.

Для формирования знаний об основных свойствах звука с помощью компьютерной программы *Power Graph Professional* и компьютерной мыши, учащимся было предложено: 1) *совершить* плавные движения курсором вдоль вертикальной линии; 2) *увидеть*, как кончик рисуемой ими линии точно следует за курсором и оставляет след на движимом листе «бумаги в клеточку», подобно му звуковой волне; 3) *познакомиться* с горизонтальной шкалой времени и *научиться* определять момент времени для любой точки на созданной им линии движения (звуковой волне); 4) *определить* общее время и амплитуду движения, удаленность от начала движения, частоту колебания за определенный отрезок времени; 5) основываясь на визуальных признаках, *разобраться* в природе высоты,

громкости и длительности звуков. Таким образом, в качестве «языка, понятного для субъекта» выступили визуальные эталоны в виде реальных объектов, которые явились образцами представлений о свойствах звука, об отношении звуковых свойств во времени и пространстве.

**Основные результаты.** Предложенная ориентировочная основа действия с интересом осваивалась учащимися. Для оценки результатов эксперимента в канву ориентировочной обучающей основы были включены вопросы, на которые они без ошибок и с интересом отвечали. Интериоризированные эталоны в дальнейшем позволят учащимся строить дифференцированные модели свойств предметов, необходимые при работе с музыкальным материалом.

#### **Библиографический список**

1. Гальперин, П. Я. Ориентировочная деятельность как предмет психологии / П. Я. Гальперин // Введение в психологию : учебное пособие для вузов. — Москва : Университет, 1999. — С. 93—150.
2. Курт, Э. Структура музыкального восприятия / Э. Курт // Психология музыки и музыкальных способностей : хрестоматия / сост.-ред. А. Е. Тарас. — Москва : АКТ ; Минск : Хавест, 2005. — С. 643—673.
3. Майкапар, С. М. Музыкальное исполнительство и педагогика : из неизд. тр. проф. С.М. Майкапара / С. М. Майкапар. — Челябинск : МРІ, 2006.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Психология музыки и музыкальных способностей : хрестоматия / сост.-ред. А. Е. Тарас. — Москва : АКТ ; Минск : Хавест, 2005. — С. 16—360.
5. Цагарелли, Ю. А. Предисловие / Ю. А. Цагарелли // Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие. — Санкт-Петербург : Композитор, 2008.

Л.З. Левит

## ИСТИННАЯ И ЛОЖНАЯ ЛИЧНОСТНАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ

### Ложная уникальность: постановка проблемы

Понятие «личностная уникальность» весьма популярно не только в психологической науке, но и в общественном сознании. Работы гуманистических психологов пронизаны идеей неповторимого внутреннего потенциала, с рождения присутствующего внутри каждого человека и ожидающего своего осуществления (Маслоу, 2009). Как отмечают Дж. Форест и Г. Сич, тема успешной самореализации настолько популярна в социуме, что оказывает существенное влияние на специфику статистического распределения по результатам заполнения тестов гуманистической направленности, создавая изрядный процент «псевдосамоактуализаторов» (Forest, Sicz, 1981). В свое время автору данной статьи пришлось серьезно потрудиться над разработкой специальных приемов в собственном диагностическом опроснике, чтобы навсегда избавиться от правосторонней асимметрии и эксцесса (Левит, Радчикова, 2013).

Массовая приверженность индивидов заблуждениям относительно собственного потенциала, стремление любой ценой поддерживать высокую самооценку ведут к искажению проводимых социальных сравнений. Исследования демонстрируют широко распространенный эффект «ложной уникальности» (*false uniqueness*), при котором переоцениваются собственные позитивные (высоко желаемые) качества и недооцениваются негативные (Goethals et al, 1991). В данном случае имеет место не «реалистичное», а «сконструированное» социальное сравнение, массовая представленность которого говорит о власти позитивных иллюзий и разного рода утопий над человеческим умом.

Между тем неумолимая реальность свидетельствует о разительном несовпадении желаемого и действительного. По наблюдениям того же А. Маслоу, успешно актуализируется менее одного процента людей (Маслоу, 2009). Игнорирование некоторыми пси-

хологами объективных данных подобного рода способно поставить под сомнение статус психологии как эмпирической науки.

### Предлагаемое решение

Разработанная нами «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС) позволяет в значительной степени разрешить подобного рода затруднения (рис. 1). Это становится возможным в силу особого, двусистемного и многоуровневого построения концепции, позволяющего успешно работать с проблемами, предполагающими неоднозначные решения (Левит, 2014).

Система «Личностная  
Уникальность» (ЛУ)

Система «Эгоизм» (ЭГ)

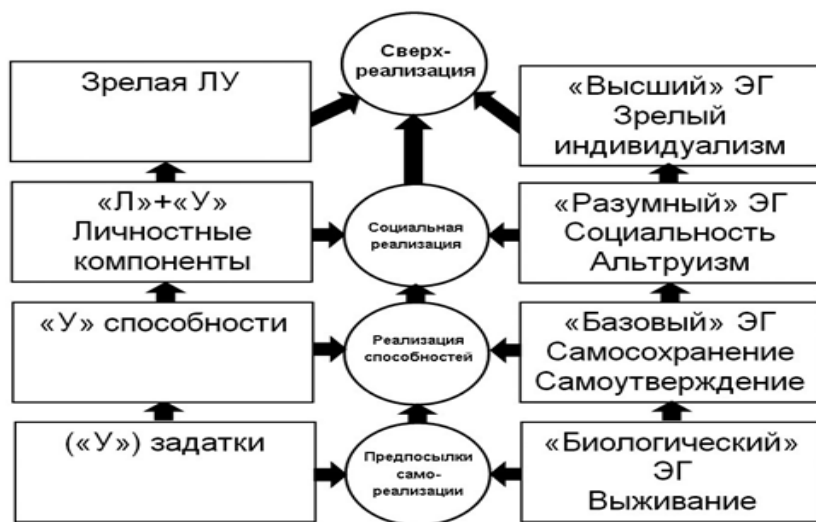


Рис 1. Личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС)

Прежде всего отметим, что ложная уникальность не связана с системой «Личностная Уникальность» в ЛОКС. Ложная идея собственной уникальности произрастает из врожденной предрасположенности человека в свою пользу (Майерс, 2009, с. 81) и трактуется нами как одно из многочисленных проявлений другой системы

ЛОКС — «Эгоизм», — позволяющее индивиду получить предпочитаемый образ самого себя. Кроме того, использование психологами понятия «уникальность» как следствия социального сравнения кажется нам в принципе неудачным: как известно, уникальность означает единственность, неповторимость.

«Личностная Уникальность» представляет собой одну из двух систем ЛОКС и (применительно к рассматриваемой теме) обладает следующими отличительными признаками. Она является в значительной степени врожденной («У» в ЛУ) и подобно таланту присутствует лишь у небольшого процента людей. Соответственно, психика остальных индивидов (значительного большинства) может быть удовлетворительно описана в рамках не двух, а лишь одной системы «Эгоизм» (уровней 1—3). Зрелая Личностная Уникальность по-настоящему проявляет себя в творческой, новаторской деятельности — там, где ее обладатель движется по «неизведанной территории», а потому является «номером один». Соответственно, «социальное сравнение» фиксирует новизну и качество продукта, создаваемого одаренным индивидом, что автоматически выводит уникальность творца за пределы всяких сравнений. Такому человеку нет необходимости выдумывать себе ложную уникальность. Он и так живет собственной, «настоящей» жизнью, где главной задачей становится развитие *истинной* уникальности и реализация своего жизненного предназначения, судьбы.

### **Истинная уникальность: иллюстративные примеры**

Приводимые ниже образцы уникальной самореализации взяты автором из длительных наблюдений за некоторыми лицами, окончившими в свое время «Эвдемонический Тренинг» (ЭТ), посвященный рассматриваемой теме (Левит, 2014, ч. 2).

*Д.Б.*, 42 года, тренер по альпинизму и скалолазанию, горный гид. Постепенно отказался от финансово выгодных «стандартных» проектов горных и скальных восхождений (с более слабыми участниками) и перешел к индивидуальным первопрохождениям — нередко в неподходящих погодных условиях. В результате совершил неожиданный для всех «скачок» в профессиональной эволюции, быстро выдвинувшись в число известных восходителей.

*Р.С.*, 39 лет, юрист. Вскоре после окончания ЭТ предложил своему руководству подать иск в отношении компании, имевшей значительные «связи» и активно пользовавшейся представлением о собственной неуязвимости в нечистоплотной конкурентной борьбе. С трудом получив согласие, в течение года добивался организации судебного процесса в условиях всеобщего скепсиса и пессимизма относительно его перспектив. В конце концов процесс удалось организовать и выиграть, что на тот момент явилось большой неожиданностью для всех участвовавших в нем сторон. Достигнутый результат позволил *Р.С.* в значительной степени переключиться на решение интересных ему и «невыполнимых» для других его коллег задач, в реализации которых проявлялась незаметная ранее изобретательность, высокая активность, профессиональная интуиция и особенно вера в собственные силы (отныне основанная на чувстве собственной «профессиональной уникальности», доступной «лишь для него одного»).

*Л.Ю.*, 45 лет, научный работник (специальность философия). Приступил к работе над диссертацией, предметом исследования которой являются воззрения малоизвестных средневековых ученых, не снискавших всеобщего признания и не оставивших после себя «научной школы». *Л.Ю.* стремится показать, как разработанные ими идеи были впоследствии подхвачены, до известной степени видоизменены, а затем широко популяризированы лицами, вошедшими в историю философии как «истинные» создатели данных теорий.

Общим для всех вышеприведенных примеров является, в первую очередь, повышение уровня сложности решаемых задач: субъект берет такую работу, с которой он способен справиться на пределе своих нынешних возможностей. Трудность и абсолютная новизна проблемы (тем не менее, отвечающей особенностям внутреннего потенциала субъекта) ведут к ускоренному развитию и совершенствованию при работе с ней. Отсутствие гарантированного результата компенсируется глубокой вовлеченностью в сам процесс трудовой деятельности, богатый на неожиданности. Высокая осмысленность жизни, ее насыщенность уникально-значимыми



переживаниями представляют, в рамках ЛОКС, достижение настоящего, «первосортного» счастья.

### **Заключение**

Разработанная автором двусистемная концепция позволяет разделить понятия истинной и ложной уникальности в теоретическом плане. Диагностические методики, созданные на основе ЛОКС, дают возможность практической реализации приведенных в статье положений.

### **Библиографический список**

1. Левит, Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л. З. Левит. — Минск : РИВШ, 2014. — Ч. 1. — 420 с. — Ч. 2. — 272 с.
2. Левит, Л. З. Опросник ЭЛУ: в борьбе с правосторонней асимметрией / Л. З. Левит, Н. П. Радчикова // Электронный научный журнал «Исследовано в России». — 2013. — № 017. — С. 244—261.
3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — 7-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 800 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 352 с.
5. Forest, J. J. Pseudo-Self-Actualization / J. J. Forest, G. Sicz // Journal of Humanistic Psychology. — 1981. — Vol. 21, № 1. — P. 77—83.
6. Goethals, G. R. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison / G. R. Goethals, D. M. Messick, S. T. Allison // Social comparison: Contemporary theory and research. — Hillsdale ; N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. — P. 149—176.

**С.В. Маланов**

## **ЗАВИСИМОСТЬ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ОТ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В СОСТАВЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

Многочисленные эмпирические данные, а также результаты их теоретического анализа свидетельствуют о том, что необходимым условием для развития высших психических функций выступает овладение способами использования языка. Онтогенетические закономерности включения языковых средств в организацию совместных, а затем самостоятельно иницилируемых предметно-практических действий и на их основе действий умственных выявлялись в исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Л.Ф. Обуховой и множества других отечественных психологов (Леонтьев, 2003; Лурия, 1979, Обухова, 2001). Такие закономерности были обобщены в теоретических основаниях культурно-деятельностной психологии.

Вместе с тем до настоящего времени психология не располагает достаточным диапазоном данных о том, как зависит актуализация семантического содержания и организация умственных действий от разных способов лексико-синтаксической организации языковых средств. Такие данные могут быть получены на основе экспериментальных исследований. При этом в качестве независимых переменных могут использоваться различающиеся по лексико-синтаксическому составу предложения и тексты, с помощью которых организуются речевые воздействия на испытуемых. В качестве зависимых переменных — различия в эффективности воспроизведения испытуемыми разных фрагментов семантического содержания высказываний и текстов, а также результаты умственных действий, которые выполняются испытуемыми в соответствии с речевыми указаниями.

Реализация подобных экспериментов позволила выявить ряд зависимостей, которые проявляются при изменении последовательности членов предложения в составе высказываний; по отношению к тому, каким членом предложения (какой частью речи)

выступает лексема, с помощью которой фиксируется и актуализируется фрагменты семантического содержания высказываний; при изменении порядка следования простых предложений в составе сложных (например, в составе условных суждений); при изменении речевых указаний, фиксирующих характер умственных действий, которые субъект должен выполнить с семантическим содержанием последующих суждений; по отношению к наличию или отсутствию отрицательных частиц в суждениях и т.д. (Маланов, 2014).

В одном из исследований нами проверялась гипотеза о том, что эффективность актуализации и воспроизведения семантического содержания условных (импликативных) высказываний зависит: а) от последовательности суждений (соответственно: antecedента, фиксирующего содержание возможной «причины», и консеквента, фиксирующего содержание возможного «следствия») в составе высказывания; б) от позиции слов (членов предложения) в составе суждений (Маланов, Коновалов, Антышев, 2007; Маланов, 2009).

Для того чтобы на результаты исследования не влияли известные испытуемым причинно-следственные связи, использовались предложения без явной связи между содержанием «причин» и «следствий». Обе части предложений включали в свой состав подлежащее, сказуемое и дополнение, позиции которых систематически комбинировались (всего 6 комбинаций членов предложения):

- 1) ПСД – «подлежащее – сказуемое – дополнение»;
- 2) ПДС – «подлежащее – дополнение – сказуемое»;
- 3) СПД – «сказуемое – подлежащее – дополнение»;
- 4) СДП – «сказуемое – дополнение – подлежащее»;
- 5) ДПС – «дополнение – подлежащее – сказуемое»;
- 6) ДСП – «дополнение – сказуемое – подлежащее».

Также комбинировалась грамматическая структура предложений — то, что выступало в одном варианте предложений в качестве antecedента («причины»), в другом варианте было представлено в качестве консеквента («следствия»).

Исследование проводилось в четырех группах испытуемых. В каждой группе зачитывалось 6 предложений с разными грамматическими структурами. Предъявление разных типов предложений в разных группах систематически комбинировалось. Пример одной

из комбинаций высказываний (предложений), предъявляемых высказываний:

Если человек надевает очки, то растут грибы в лесу. /1 (ПСД)-3 (СПД)/

В ворота мяч летит, если музыкант на скрипке играет. /5-2/

Если смотрит в окно девочка, то вдали исчезает звук. /4-6/

Из банки вытекает краска, если дети играют в прятки. /6-1/

Если собака на прохожих лает, то яму экскаватор копает. /2-5/

Замерзает вода на морозе, если возвращается домой рабочий. /3-4/

Вслед за этим испытуемым предлагалось письменно воспроизвести содержание предложений, а также любых фрагментов их содержания. При обработке результатов подсчитывались как верно воспроизведенные предложения, так и каждое воспроизведенное слово, верно фиксирующее фрагменты лексико-семантического содержания высказываний.

По данным, представленным на рис. 1, очевидно, что воспроизведение семантического содержания предложений, имеющих синтаксическую форму «если..., то...», превосходит воспроизведение семантического содержания предложений, имеющих синтаксическую форму «..., если...» ( $\chi^2; p \leq 0,05$ ). При этом воспроизведение содержания суждения, в котором фиксируется условие («если...») выше, чем воспроизведение семантического содержания суждения, в котором фиксируется следствие («то...»).

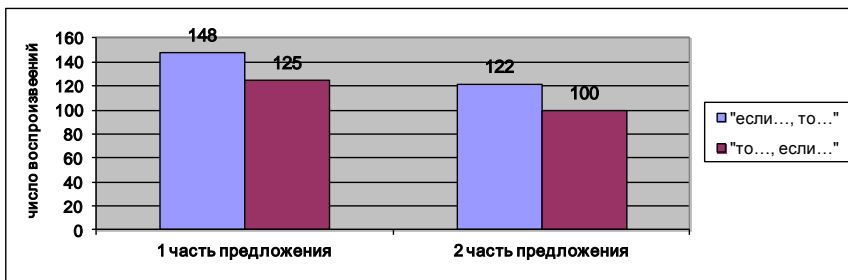


Рис. 1. Общая сумма воспроизведения 1-й и 2-й частей предложений, имеющих синтаксические структуры «если..., то...» и «то..., если...»

Эта закономерность распространяется также и на эффективность воспроизведения семантического содержания, фиксированного с помощью разных членов предложения: подлежащих, сказуемых и дополнений. В высказываниях (предложениях), имеющих синтаксическую структуру «если..., то...», количество семантических единиц по всем показателям воспроизводится значительно больше, чем в предложениях, имеющих обратную синтаксическую структуру «..., если...» (см. рис. 2).

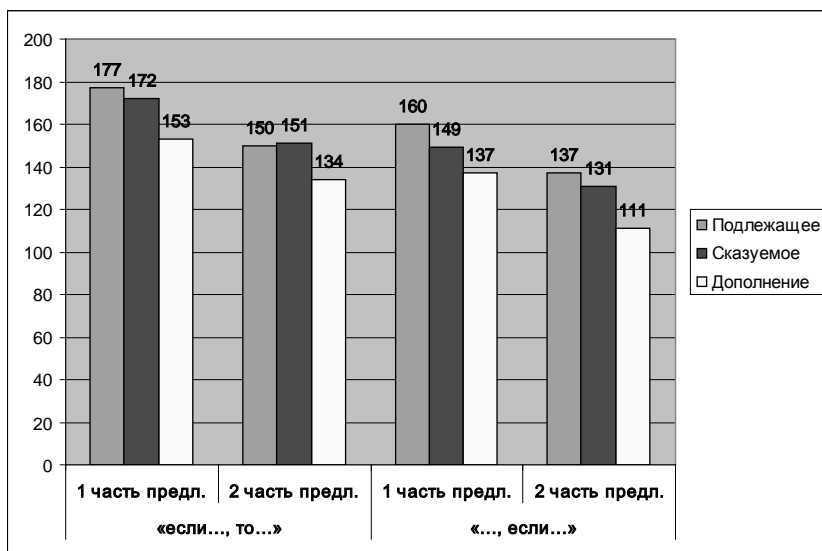


Рис. 2. Сумма воспроизведения членов предложения в составе суждений («если, то...», «то, если...»), образующих условные высказывания

Представленные данные позволяют сделать вывод, что при использовании предложений, включающих в свой состав лексические единицы, выполняющие синтаксические функции подлежащего, сказуемого и дополнения, наиболее эффективно семантическое содержание актуализируется подлежащими-существительными, менее эффективно сказуемыми-глаголами и наименее эффективно семантическое содержание актуализируется дополнениями-существительными.

Таким образом, на эффективность актуализации и воспроизведения семантического содержания высказываний влияет позиция слов (членов предложения) в составе предложения. Данные представлены на рис. 3.

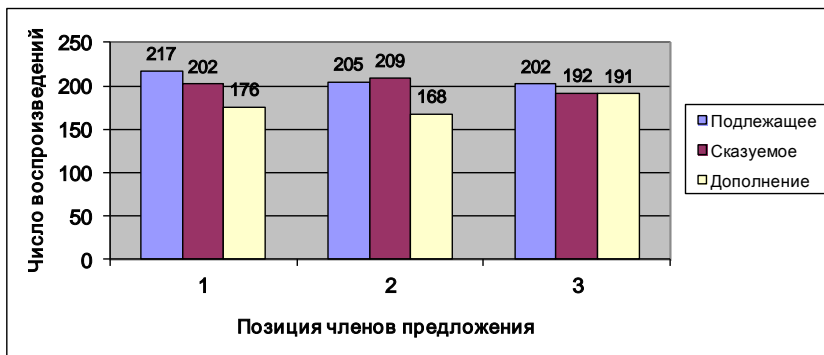


Рис. 3. Воспроизведение фрагментов семантического содержания в зависимости от позиции членов предложения в составе высказываний (предложений)

Представленные результаты позволяют сделать вывод, что семантическое содержание, фиксированное с помощью: а) подлежащего — воспроизводится наиболее эффективно, когда оно занимает в предложении 1-ю позицию; б) сказуемого — воспроизводится наиболее эффективно, когда сказуемое занимает в предложении 2-ю или 1-ю позиции; в) дополнения — воспроизводится наиболее эффективно, когда дополнение занимает в предложении 3-ю позицию. Полученные данные полностью соответствуют нормативной структуре простого русскоязычного предложения. При этом распределение воспроизведения подлежащих и сказуемых статистически не отличается от равномерного; статистически значимы различия воспроизведений подлежащих и дополнений ( $\chi^2$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также сказуемых и дополнений ( $\chi^2$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Независимо от типа лексических единиц и синтаксической функции в составе предложения наиболее эффективно актуализируется и воспроизводится семантическое содержание лексем, которые занимают первую позицию в составе высказываний (595 еди-

ниц, воспроизведенных всеми испытуемыми). Менее эффективно воспроизводится семантическое содержание лексем, которые занимают в высказываниях (предложениях) третью и вторую позиции (соответственно 582 и 585 воспроизведенных единиц). При этом:

— семантическое содержание лексических единиц, занимающих первую позицию в составе предложений, наиболее эффективно воспроизводится, когда эту позицию занимает подлежащее (217 единиц), менее эффективно, когда на этой позиции располагается дополнение (202 единицы), и наименее эффективно, когда на первой позиции располагается сказуемое (176 единиц). Вместе с тем статистически значимые различия выявились только между воспроизведением семантического содержания подлежащих и сказуемых ( $\chi^2$ ;  $p \leq 0,05$ ).

— Семантическое содержание лексем, занимающих вторую позицию в составе предложений, наиболее эффективно воспроизводится, когда эту позицию занимает сказуемое (209 единиц), менее эффективно, когда на этой позиции располагается подлежащее (205 единицы), и наименее эффективно, когда на второй позиции располагается дополнение (168 единиц). Статистически значимые различия также были выявлены только между воспроизводимым семантическим содержанием сказуемых и дополнений ( $\chi^2$ ;  $p \leq 0,05$ ).

— Семантическое значение лексем, занимающих третью позицию в составе предложений, наиболее эффективно воспроизводится, когда эту позицию занимает подлежащее (202 единицы), менее эффективно, когда на этой позиции располагается сказуемое (192 единицы) или дополнение (191 единица).

— Независимо от занимаемой позиции в составе предложения наиболее эффективно актуализируется и воспроизводится семантическое содержание, фиксируемое в форме подлежащего (624 воспроизведенных единиц), менее эффективно — в форме сказуемого (603 воспроизведенных единиц) и еще менее эффективно в форме дополнения (535 воспроизведенных единиц).

Представленные результаты требуют уточнения и дополнительной эмпирической верификации, поскольку возможно влияние неучтенных побочных переменных: частотность использования

слов, семантика высказываний и т.д. Вместе с тем в отечественной психологии недостаточно надежных эмпирических данных о характере влияния языковых средств (как лексических, так и синтаксических) на эффективность организации умственных действий человека. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что при грамматически разных способах использования языковых средств существует множество факторов, которые оказывают влияние на эффективность актуализации и организации умственных действий человека. Выявление основных комплексов таких факторов может лечь в основу нового направления исследований в психосемантике и послужить основой для решения широкого диапазона прикладных задач.

#### **Библиографический список**

1. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — Москва : Едиториал УРСС, 2003. — 312 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
3. Маланов, С. В. Влияние синтаксической организации языковых средств на эффективность актуализации умственных действий / С. В. Маланов // Мир психологии. — 2009. — № 2. — С. 140—147.
4. Маланов, С. В. Влияние отрицательных частиц в синтаксической структуре условных высказываний на эффективность актуализации семантического содержания / С. В. Маланов // Экспериментальная психология. — 2014. — № 1. — С. 71—81.
5. Маланов, С. В. Функциональная организация мышления и генезис установления пространственно-временных и предметно-семантических отношений / С. В. Маланов // Мир психологии. — 2014. — № 1. — С. 53—67.
6. Маланов С. В. Влияние грамматической организации языковых средств на эффективность организации умственных действий человека / С. В. Маланов, И. Л. Коновалов, И. А. Антышев // Современные проблемы педагогики и психологии высшей школы : сб. матер. науч. конф. — Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т., 2007. — С. 155—167.
7. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. — Москва : Педагогическое общество России, 2001. — 442 с.



**Н.В. Минайчева**

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

За последние несколько лет в Москве сформировался уникальный подход к работе с сотрудниками образовательных организаций. Ряд проведенных реформ дал возможность начать обновлять кадровую систему школ, целенаправленно развивать профессиональные навыки педагогов, создать платформу для обмена опытом. Такая ситуация открывает большие перспективы, но одновременно ставит ряд методологических вопросов, без которых быстрое и эффективное развитие системной работы с педагогическими кадрами в городе представляется затруднительным.

Одна из важнейших проблем модернизации системы образования — неготовность педагогов принять и осознать важность своего участия в этом процессе, перестроить профессиональное сознание в соответствии с актуальными требованиями современности. Одновременно одним из важнейших психологических факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, является то, как переживают смыслы и ценности осуществляемой преподавательской деятельности те, кто в соответствии с требованиями ФГОС должны обучать, воспитывать, формировать компетенции в условиях, заданных как реформированием системы образования, так и современными социально-экономическими и социокультурными обстоятельствами (Белинская, 2009).

В настоящее время педагогическое образование характеризуется двумя тревожными тенденциями: в педвузы идут не самые блестящие выпускники средней школы, при этом большинство выпускников вузов не работают в общеобразовательных учреждениях, а средний возраст педагога в школе — 45—50 лет.

Исходя из вышеперечисленного, модернизация системы образования может рассматриваться как реализация требования социума к подготовке компетентного специалиста, способного осознанно относиться к профессиональной самореализации. В этой

ситуации особую значимость приобретает профессиональная готовность будущих педагогов.

Несмотря на долгую историю изучения готовности к профессиональной деятельности, четкое определение понятия «профессиональная готовность» в психолого-педагогической литературе встречается редко. Чаще можно встретить понятие «профессиональная пригодность» или «профессиональное соответствие». Хотя эти понятия близкие и иногда отождествляемые, они все-таки различны. Отметим, что профессиональная пригодность определяется соотношением требований профессии и индивидуальных особенностей человека. При этом соотношение должно ориентироваться на конкретного человека, вид деятельности, этап профессионализации. Сущность профессиональной готовности в современной психолого-педагогической литературе представлена неоднозначно. Обобщая различные контексты использования понятия «готовность к профессиональной деятельности» в психолого-педагогической литературе, ее можно определить, как «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» (Ильин, 1999). Таким образом, сравнение основных черт профессиональной пригодности и профессиональной готовности показывает не тождественность этих двух личностных характеристик субъекта профессиональной деятельности. Разумеется, профессиональная готовность является более узким понятием по отношению к понятию профессиональной пригодности, но не менее важным для успешной профессиональной реализации индивида.

Следовательно, для стадии профессионального обучения, как для ранней стадии профессионализации, целесообразнее использовать понятие «профессиональная готовность». Это объясняется тем, что понятие «профессиональная пригодность» отражает «определенный уровень уже сложившегося соответствия индивидуальных данных требованиям профессии и предполагает наличие у человека профессиональных знаний, умений, навыков, т.е. опре-

деленный уровень профессионального мастерства» (Ильин, 1999), который формируется в непосредственной профессиональной деятельности. В то же время выделяются различные виды готовности, описанные разными авторами. Различают временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность; функциональную и личностную; психологическую и практическую; общую и специальную; готовность к умственной и физической деятельности и т.д. (Ильин, 1999).

Темой данной статьи является анализ психологической долговременной (устойчивой) готовности к профессиональной деятельности. Профессиональная готовность в психологическом смысле понимается как структура личности, включающая пять компонентов:

— автономность — способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей;

— информированность — осведомленность о мире профессий и умение соотносить информацию со своими особенностями;

— умение принимать решения — способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения;

— планирование — способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты;

— эмоциональная включенность в ситуацию решения — аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии (Чернявская, 2001).

Как видно из вышеуказанных характеристик, профессиональная готовность связана с такими индивидуально-психологическими

особенностями личности, как мотивы, ценностное отношение и направленность.

Отметим, что формирование психологической устойчивой профессиональной готовности особенно важно для всех специальностей системы «человек — человек», поскольку профессиональная деятельность в ней, например педагогическая, для недостаточно подготовленного человека может негативно сказаться на его личности, привести к профессионально обусловленным личностным деструкциям, к отчуждению от трудовой деятельности. Совокупность изменений, которые происходят со специалистом в процессе профессионализации, связана с появлением определенных личностных новообразований, имеющих как конструктивное, так и деструктивное значение для трудовой деятельности. Человек может не только совершенствовать свои знания, умения и навыки, развивать профессиональные способности, но и испытывать отрицательное воздействие этого процесса, которое приводит к появлению разного рода профессиональных деформаций, снижающих успешность профессиональной деятельности и негативно отражающихся в других сферах жизни (Зеер, 1999). Соответственно, формирование профессиональной готовности учителей, в том числе и психологической, должно осуществляться через предоставление им образовательной системой ситуаций формирования не только теоретических знаний, но и практических умений, навыков, чувства сопричастности к профессиональному сообществу.

В заключение отметим, что видится перспективным дальнейшее исследование психологических особенностей профессиональной готовности студентов-педагогов на этапе профессиональной подготовки, поскольку без этого невозможно ее целенаправленное формирование.

#### **Библиографический список**

1. Белинская, Е. П. Совладание как проблема социальной психологии / Е. П. Белинская // Психологические исследования. — 2009. — № 1(3).
2. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : научно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. — 245 с.

3. Ильин, С. С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика / С.С. Ильин // Прикладная психология. — 1999. — № 4. — С. 1—11.
4. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернавская. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 96 с.

**Н.О. Николаева, Т.А. Мешкова**

## **ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОЧЕРЕЙ ПРИ НЕКОТОРЫХ ТИПАХ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Исследование особенностей пищевого поведения на неклинической популяции основано на представлении о многообразии его функций: поддержание гомеостаза, получение удовольствия, коммуникация, релаксация, самоутверждение, познание, компенсация, награда, защита и пр. (Креславский, 1981). М. Вудман (2009) подчеркивает, что пища становится фокусом депрессии, подавленной злости, тревоги, подавленной сексуальности и превращается в средство, с помощью которого человек пытается контролировать собственную судьбу, и в способ выражения сопротивления чужому контролю.

Психиатрические наблюдения показали, что потеря аппетита у детей старшего возраста и у взрослых связана с «огромным разнообразием невротических наклонностей»: обсессивными, депрессивными, шизоидными и определенными компульсивными чертами характера, такими как перфекционизм, упрямство, чрезмерная совестливость, чистоплотность, чувствительность и чрезмерная амбициозность (Александр, 2011). Для развития булимической симптоматики неоднократно подчеркивалась роль неудовлетворенности своим телом и плохого понимания собственных чувств.

Описаны и семейные факторы нарушений пищевого поведения. Так, ограничительное пищевое поведение у девушек, согласно ряду авторов, встречается в семьях с доминирующим, контролирующим, авторитарным стилем материнского воспитания, в то время как компульсивное переедание наблюдается у пациентов из семей с высокой конфликтностью и импульсивностью, слабыми связями между людьми (Николаева, Мешкова, 2011).

В данной работе исследовались пищевые аттитюды у девушек и молодых женщин во взаимосвязи с установками родительской роли их матерей.

---

© Николаева Н. О., Мешкова Т. А., 2017

**Выборка.** Выборка составила 223 пары мать–дочь. Возраст дочерей ( $N = 246$ ) был от 12 до 25 лет ( $M = 19,13 \pm 1,97$ ), матерей ( $N = 223$ ) — от 34 до 59 лет ( $M = 44,83 \pm 5,07$ ). Выборка дочерей состояла из старших или единственных дочерей в семье.

### Методики

1. Опросник *EAT-26* — *Eating Attitudes Test* (автор Д. Гарнер) предъявлялся дочерям. Обработывался по исследовательскому варианту подсчета баллов, при котором ответ «никогда» оценивается в 0 баллов, «редко» — 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3, «обычно» — 4 и «всегда» — в 5 баллов. Последний, двадцать шестой вопрос — обратный. Высокая сумма баллов по тесту может говорить о рисках нарушений пищевого поведения. В результате факторизации сырых баллов было образовано пять шкал (1 — увлечение диетами, 2 — стремление к худобе, 3 — озабоченность мыслями о еде, 4 — булимические симптомы, 5 — социальное давление с целью принудить есть больше).

2. Опросник *PARI* — *Parental Attitude Research Instrument* (авторы Е.С. Шефер и Р.К. Белл) предъявлялся матерям. Тест содержит 115 вопросов, организованных в 23 характеристики, из которых 8 описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Последние объединяются в три группы: оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком и излишняя концентрация на ребенке.

### Результаты

В связи с большим объемом выборки при применении корреляционного анализа мы рассматривали как существенные только те коэффициенты, которые соответствовали уровню значимости  $p < 0,01$  (таблица). Значимые взаимосвязи получены между особенностями пищевого поведения дочерей и материнскими родительскими установками «чрезмерная забота, установление отношений созависимости», «подавление воли дочери», «подавление сексуальности дочери», относящимся к одному фактору — «чрезмерная концентрация на ребенке». Видно, что чрезмерная забота матери негативно влияет на пищевое поведение дочерей. Именно при этом стиле материнского воспитания у дочерей наиболее выражен огра-

ничительный тип пищевого поведения (увлечение диетами, ограничение сахара и углеводов). Также видно, что при материнской установке на подавление воли и сексуальности дочери девушки чаще указывают на ощущаемое ими принуждение к еде со стороны окружающих.

**Корреляции Пирсона между особенностями пищевого поведения дочерей и материнскими установками родительской и семейной роли (\*\* —  $p < 0,01$ )**

<i>PARI</i> (матери)	<i>EAT-26</i> (дочери)		
	суммарный балл <i>EAT-26</i>	увлечение диетами	принуждение к еде
Чрезмерная забота, установление отношений созависимости	0,20**	0,16	0,14
Подавление воли дочери	0,09	0,08	0,19**
Подавление сексуальности дочери	0,11	-0,01	0,20**

Шкала «чрезмерная забота и установление отношений созависимости» включает вопросы, связанные с ограждением ребенка от опасностей, трудностей и разочарований. Подобное отношение в литературе описывается как один из видов гиперпротекции, подразумевающий постоянный контроль за всеми сторонами жизни ребенка, включая питание. А.В. Варга и В.В. Столин (2001), описывая отношения созависимости («симбиоза»), подчеркивают недостаточность межличностной дистанции между родителем и ребенком, ощущение себя с ребенком единым целым, указывают на постоянно присутствующую тревогу за ребенка, который ему кажется маленьким и беззащитным. Высокая выраженность подобной родительской стратегии у матери, по всей видимости, оказывается взаимосвязана с элементами психической уязвимости у дочери, в частности, проявляющимися в тревожности относительно своего веса и здоровья.

Другой вид родительской гиперпротекции связан с выраженным контролем и подавлением воли и желаний ребенка. В установках пищевого поведения дочерей при данном виде материнского



воспитания проявляется осознание оказываемого на них давления в виде принуждения к еде в связи с их худобой.

### **Выводы**

Полученные результаты продемонстрировали положительную взаимосвязь особых установок пищевого поведения дочерей с материнским родительским стилем «чрезмерная забота и установление отношений созависимости». Подавление воли и сексуальности дочери оказалось взаимосвязано с ощущаемым дочерью давлением со стороны окружающих принудить их больше есть в связи с их худобой.

### **Библиографический список**

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина: принципы и применение / Ф. Александер. — Москва : Институт общегуманит. исследований, 2011. — 320 с. — С. 92—104.
2. Варга, А. Я. Тест родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. — Москва : Владос, 2001. — Том 2. — С. 144—152.
3. Вудман, М. Сова была раньше дочкой пекаря: ожирение, нервная анорексия и подавленная женственность / М. Вудман. — Москва : Когито-Центр, 2009. — 176 с.
4. Креславский, Е. С. Психосоциальные аспекты ожирения / Е. С. Креславский // Социально-гигиенические аспекты ожирения. — Ленинград : ЛСГМИ, 1981. — С. 131—138.
5. Николаева, Н. О. Нарушения пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки / Н. О. Николаева, Т. А. Мешкова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2011. — № 1 (11). — С. 39—49.

**А.П. Новгородцева**

## **ВНУТРЕННИЕ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР КРИЗИСА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Подростковый возраст, как в научном, так и в житейском представлении, преимущественно воспринимают как «трудный возраст». Отношение исследователей к проявлению кризисных переживаний и, как следствие, к выраженным внешним и внутренним конфликтам, носит полемический характер.

Ряд авторов считают выраженное проявление кризисных состояний закономерным и относительно нормальным явлением, а спокойное протекание кризиса без выраженных внутренних и внешних потрясений интерпретируют даже как определенную задержку в развитии (Поливанова, 2000). Другие полагают, что процесс развития «психологических новообразований» подросткового возраста и, как следствие, изменение «социальной ситуации развития» подростка (Выготский, 1982), если и проявляется в потрясениях — антагонизме со взрослым миром, замкнутости, в побегах из дома и в других выраженных девиациях, — то только как результат психологической некомпетентности значимых взрослых. И родители, и учителя, не умеющие понять и принять изменения в личности подростка и помочь решить естественные для этого возраста внутренние конфликты, предвещают распад взаимоотношений, образование психологических травм, невротических защит, откладывающих отпечаток на все последующее развитие с дальнейшим усилением невротических наслоений.

Практика консультирования и коррекции родительско-детских взаимоотношений способствует принятию второй точки зрения, считающей, что ярко выраженные конфликтные проявления кризиса подросткового возраста необходимо снижать за счет повышения психологической компетентности окружающих взрослых.

Проблема внутренних конфликтов осложняется тем, что они не осознаются подростками, а их причины не очевидны для окружающих.

---

© Новгородцева А. П., 2017

Наиболее существенными новообразованиями подросткового возраста, как отмечено в ряде работ классиков отечественной психологии, выступают развитие самосознания, понятийного мышления, развитие «чувства взрослости» — как стремления подражать взрослым (Новгородцева, 2006). Изменяется и внутренний план социальной ситуации развития подростка, которая требует соответствующего изменения со стороны значимых взрослых и социума в целом. Однако внешние обстоятельства и внутрисемейные проблемы далеко не всегда соответствуют внутренним интенциям подростка, что обуславливает развитие внутренних и внешних конфликтов.

Недогадливость взрослых, которые еще совсем недавно сами находились в этом возрастном «коллапсе», только подтверждает мысль о том, что внутренние конфликты подростками не осознаются, поэтому и родители не могут понять своих подростков. Наиболее чувствительным внутренним конфликтом является *конфликт доверия к значимым взрослым*. Переход от младшего школьного возраста к подростковому отмечен явлением деидеализации, в процессе которой подросток открывает для себя *несовершенство* взрослого мира, который детское восприятие идеализировало. Потеря идеалов оборачивается для подростка определенной внутренней драмой. Авторитет значимого взрослого мира, который был для него опорой, исчезает. Приходит ощущение тревоги, часто переходящее в депрессивность, ощущение покинутости и одиночества как недостаточно развитая способность жить самостоятельно и вынужденность подчиняться взрослым, исчерпавшим кредит доверия (Подольский, Идобаева, 2004).

Разрешение этого конфликта во многом находится в зоне ответственности значимых взрослых, которые должны провести подростка из мира идеализаций в реальный несовершенный мир, показать пример принятия реальности и способности быть счастливым в этом мире.

Второй внутренний конфликт возникает в связи с первым и определяется, главным образом, развивающимся «чувством взрослости» — *конфликт противоречивых потребностей*. В его основе лежат важные потребности, направляющие развитие личности под-

ростка: потребность в независимости и дистанции от окружающих взрослых и одновременно потребность в поддержке и опеке со стороны взрослых. Особенность этой двойственности заключается в том, что потребность в дистанции и независимости подростки достаточно отчетливо осознают и отстаивают свое право на самостоятельность, но потребность в поддержке и опеке «скрывают» даже от самого себя. В связи с этим родители и другие взрослые упрекают подростка: «если ты хочешь быть самостоятельным, то будь им во всем, если ты ребенок, то будь добр подчиняться мне во всем». Проблема решения этого конфликта, как, впрочем, и всех других, лежит в зоне ответственности взрослых. Необходимо научиться удовлетворять обе потребности подростка: и в самостоятельности, и в опеке, постепенно развивая в нем уверенность в собственных силах.

Третий внутренний конфликт, непосредственно вытекающий из первых двух — это *двойственные чувства*. Проблема двойственных чувств сопровождает человека, наверное, с первых дней жизни, но впервые это состояние двойственности, «любви и ненависти» осознается в подростковом возрасте в связи с развитием самосознания, что приносит подростку мучительные переживания в нравственном отношении. Взрослым необходимо знать, что двойственность наших переживаний — нормальное явление. Подростку необходимо передать опыт и в этом отношении.

Быстрые изменения морфологии и психофизиологии в период пубертата дают подростку еще одно проблемное поле — необходимость реконструкции своего внешнего образа. Процесс принятия своего нового тела и новых проявлений пола часто сопровождается чувством страха и неприятием собственной новизны во внешнем облике и во внутренних переживаниях. Это основа четвертого внутреннего конфликта — *дисморфофобии*. Помочь подростку принять свою изменившуюся внешность и сущность можно только через принятие его новых особенностей как внешних, так и внутренних, что, как показывает практика, часто представляет для родителей определенную сложность.

Конфликт в развитии *психосексуальной функции*, которая в подростковом возрасте приобретает наивысшую степень выражен-

ности, главным образом выражается в двух направлениях: а) в проблеме усвоения психологии собственного пола и б) в дисгармонии духовного и сексуального начал в отношениях полов.

Критерием адекватного усвоения психологии собственного пола является развитие направленности сексуального влечения к противоположному полу. Искажения в развитии сексуальной направленности свидетельствуют о невротическом развитии психосексуальной функции. Причины конфликтов в развитии психосексуальной функции у подростков кроются в родителско-детских отношениях и в супружеских отношениях родителей, которые в свою очередь обусловлены психологией и социологией семьи в целом.

Исследования динамики развития внутренних конфликтов от младшего подросткового возраста к старшим подросткам, проводившееся в рамках курсовых и дипломных работ под руководством автора, показывают, что 80—90% младших подростков испытывают названные внутренние конфликты в средней и высокой степени выраженности, и что эти показатели к концу старшего подросткового возраста практически не меняются. Некоторое снижение выраженности внутренних конфликтов наблюдается у 30—40% студентов первых курсов по шкалам: «дисморфофобии» и «психосексуальной функции».

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. — Москва : Педагогика, 1982. — С. 5—242.
2. Новгородцева, А. П. Переживание чувства взрослости в подростковом возрасте / А. П. Новгородцева // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 2. — С. 39—54.
3. Подольский, А. И. Внимание: подростковая депрессивность / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. — Москва : Вербум, 2004. — 128 с.
4. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. — Москва : Академия, 2000. — 88 с.

**Л.Ф. Обухова, Т.В. Есикова**

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ В СОЦИО- И ОНТОГЕНЕЗЕ**

Одна из фундаментальных проблем психологии — становление сознания человека в истории и онтогенезе. Среди многих попыток определения стадий психического развития ребенка на основе биогенетического закона были выделены следующие направления: теория рекапитуляции (Г.С. Холл и его школа), теория отбора (Э. Торндайк), теория соответствия (Э. Клапаред, К. Коффка, П.П. Блонский). Теоретические подходы к решению этой проблемы таких ученых, как Ст. Холл, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка оказались несостоятельными (Давыдов, Зинченко, 1980).

В философии проблему повторяемости в развитии сознания разрабатывали: Б.М. Кедров, связывавший ее с соотношением логического и исторического в формах культуры, Э.В. Ильенков, И.Ф. Герbart, обосновавший идею о параллелизме между развитием ребенка и развитием человеческого рода в педагогическом аспекте.

В настоящее время проблема повторяемости снова приобретает научное значение, но уже не в контексте биогенетического закона, а в связи с общим подъемом культурологических исследований (М. Вартовский, К. Гирц, В.С. Библер) и попытками использовать их результаты в изучении онтогенетического развития человека (Д. Брунер, М. Коул). Идея о соответствии этапов воспитания ступеням развития культуры находит, в частности, воплощение в концепции «школы диалога культур» (Обухова, 2010).

Однако новых существенных разработок, приближающих к решению этой проблемы, до сих пор не было сделано. Не так просто найти поисковую область, изучая которую можно было бы провести параллель и выявить сходство этапов онтогенеза психики и исторического развития сознания человека. Поиск может быть осуществлен в области развития правового сознания в истории общества и в онтогенезе психики ребенка. В гуманитарных науках выявлены этапы становления правового сознания в социогенезе,

осталось получить эмпирические данные о развитии правового сознания в онтогенезе психики и сопоставить их между собой.

Теоретическая основа данного исследования — фундаментальное положение об аналогии психического развития в филогенезе и онтогенезе. Через предметное содержание, создающееся «в ходе исторического развития и усваивающееся в ходе индивидуального развития наблюдается одна и та же логика развития объективного содержания. При этом на все более сложном предметном содержании формируются все более совершенные способности, которые в свою очередь обуславливают возможность овладения все более сложным содержанием» (Рубинштейн, 2007, с. 157).

Исследование правового сознания основывается на теоретическом выводе о недопустимости буквального сравнения представлений о праве древних или первобытных людей с представлениями современных детей. В данном случае мы не отождествляем социо- и онтогенез, а лишь учитываем усложнение содержания обучения и воспитания в онтогенезе современных детей, т.к. «ребенок развивается в среде взрослых, стоящих на более высоком уровне психического развития» (Рубинштейн, 2007, с. 156). В социогенезе «имеет место полный и длительный процесс развития сознания, а затем происходит его сокращение и быстрое воспроизведение, как бы краткое повторение на новой основе (Давыдов Зинченко, 1980, с. 56).

Данное исследование посвящено сопоставительному анализу *зарождения общественного правосознания на протяжении социогенеза, начиная с первобытного права, и развития индивидуального правового сознания в онтогенезе психики, начиная с дошкольного возраста.*

*В первобытном обществе* зарождение понятия «право» происходило в *устной форме*. Функции первобытного права состояли в разрешении конфликтов, смягчении агрессивного поведения. К основным мерам и санкциям первобытных людей ученые относят осуждение соплеменника со стороны общественного мнения рода-племени. Мотивами соблюдения права являлись страх наказания, престижность соблюдения обычаев в общине. Запреты существовали в виде табу. Примитивные правовые нормы находили свое выражение в мифологических системах, в традициях, обычаях, ри-

туалах и обрядах. Одним из механизмов регуляции поведения была клятва (Есикова, 2015).

*У современных детей дошкольного возраста* знакомство с правовыми представлениями также происходит в *устной форме*. Страх наказания преобладает над другими механизмами соблюдения норм поведения. Современный ребенок дошкольного возраста также подчиняется требованиям взрослых, в полной мере не осознавая значения правовых норм. Он выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, соответствовать положительному образу «Я», не огорчать близких и избегать наказания.

Современные дошкольники 5—6 лет утверждают, что «преступник поступает плохо». В некоторых случаях дети категорично заявляют, что «преступника надо убить или очень строго наказать, чтобы он знал, как воровать», «его в полицию заберут», «плохой человек — это убийца, вор». Дети, отвечая на вопрос: «Почему нельзя нарушать закон?», говорили: «в тюрьму посадят», «в милицию заберут», «мама расстроится». Отвечая на вопрос: «Что ты имеешь право делать?», дошкольники говорили: «имею право гулять, кушать, рисовать, ходить к врачу». В первобытном обществе в общинах вещи считались общими, и поэтому частная собственность не охранялась. Дошкольники также могут считать общими игрушки и не предавать значения факту присвоения чужого предмета. В сознании дошкольников так же, как у первобытных людей, есть табу, есть множество запретов при обязательном понимании значения запрета. Они знают, что «так делать нельзя» (вымогать деньги, портить имущество). За нарушение прав личности, если обидеть другого ребенка — «накажут, будет драка у детей». В сознании современных дошкольников допускается и идея мести: «надо дать сдачи» (Есикова, Ермолина, 2016). И в первобытном обществе, и у современных детей используются примирительные процедуры («мирись, мирись — больше не дерись»).

*На этапе письменной кодификации права* в раннеклассовых государствах происходит становление правовой системы в обществе и формулирование правовых понятий. Можно усмотреть аналогии между этапом письменной кодификации права с этапом развития правовых представлений у детей школьного возраста.



Младшие школьники считают, что они имеют следующие права: «играть на улице и в компьютерные игры, смотреть телевизор, ходить на секции, соревнования, в музыкальную школу, учиться, иметь бесплатные книги, отдыхать, лечиться». Реже можно услышать от учащихся начальных классов: «имею право гражданства, имею право жить, иметь имя, фамилию, отчество». В редких случаях дети говорят: «стараясь чаще использовать право не обижать никого, не толкать». Понимание значения прав ребенка остается на житейском уровне (Есикова, Ермолина, 2016).

Таким образом, в нашем исследовании выявлено существенное сходство между мотивами соблюдения права в социо- и онтогенезе. У людей первобытного общества были нерасчлененные представления о праве и страх наказания за нарушение традиций и обычаев, что также наблюдается и в мотивах соблюдения нравственно-правовых норм у современных дошкольников и младших школьников. В первобытном обществе была оформлена примитивная система права, а детскому возрасту на данном этапе соответствует зарождение первых представлений о праве, преступлениях.

#### **Библиографический список**

1. Давыдов, В. В. Принцип развития в психологии / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 1980. — № 12. — С. 47—60.
2. Есикова, Т. В. Этапы развития правового сознания / Т. В. Есикова // Право и образование. — 2015. — № 1. — С. 15—24.
3. Есикова, Т. В. Юридическое обоснование диагностики правового сознания / Т. В. Есикова, М. А. Ермолина // Право и образование. — 2016. — № 5. — С. 104—110.
4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва : Юрайт : МГППУ, 2010. — 460 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 713 с.

**Л.Ф. Обухова, Ж.М. Глозман, В.А. Наумова**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ МИРОВОСПРИЯТИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНОГО РИСУНКА**

Метод проективного рисунка находит все более широкое применение в психологических экспериментальных исследованиях для решения самых различных задач (Венгер, 2007; Глозман и др., 2016). В настоящем исследовании этот метод применен для выявления культурологических различий мировосприятия, отношения к миру и личного опыта переживания актуального состояния (потребностей). Проективный характер теста-рисунка предполагает отсутствие структуры, навязываемой исследователем, и тем самым респондент вынужден создавать собственную структуру или «экран, на который проецирует свои скрытые чувства, желания, идеи, конфликты» (Зинкевич-Евстегнеева, Кудзилова, 2004, с. 8).

В работе используются материалы экспедиции «Наследие», проведенной в июле 2016 г. психологами Московского и Камчатского университетов в отдаленных и малодоступных районах севера Камчатского края. Задачей экспедиции было изучение особенностей когнитивной и эмоциональной жизни коренных малочисленных народов Севера, проживающих в селениях или в условиях кочевых пастбищ тундры. В этнический состав выборки были включены эвены, коряки, ительмены и потомки смешанных браков между ними. Общее количество испытуемых составили 30 респондентов, из них 17 мужчин и 13 женщин в возрасте от 7 до 55 лет: 20% — 7—12 лет; 26,7% — 21—30 лет; 23,3% — 33—48 лет; 30% — 49—55 лет. Все участники исследования обучались хотя бы несколько лет в русскоязычных школах и имеют опыт проживания в полиэтническом социальном окружении. Контрольную группу составили 30 русских респондентов, уравниваемые по возрастному и гендерному составу, проживающие в городах Москва и Углич.

Подобная экспедиция продолжает направление культурно-исторических исследований, начатых А.Р. Лурией и Л.С. Выготским в 1931—1932 гг. (Лурия, 1974). Данная часть исследования

посвящена изучению с помощью проективного рисунка влияния социальных условий жизни на особенности мировосприятия.

Исследование включало несколько заданий:

— нарисовать рисунок на свободную тему, отражающий актуальное состояние респондента (*инструкция Людмилы Филипповны Обуховой: «Пожалуйста, нарисуйте то, о чем бы Вам очень хотелось мне сейчас рассказать», «Чем бы Вам хотелось со мной поделиться?»*);

— на одном листе изобразить свое представление о «счастье (радости) — горе» и «друге — враге» (*инструкция Людмилы Филипповны: «А теперь, пожалуйста, попробуйте поделиться со мной Вашими представлениями о счастье или радости и горе, и, если Вы не сильно устанете, сделайте мне рисунок друга и врага. Я Вас очень прошу!»*);

— дать название своим творческим работам (*инструкция Людмилы Филипповны: «Пожалуйста, напишите, как бы Вам хотелось назвать этот рисунок»*).

Респондентам предлагались альбомные листы бумаги и наборы простых и цветных карандашей и фломастеров. Эстетика изображения, размеры рисунка, наличие или отсутствие смещения композиции, соразмерность объектов не включались в критерий анализа. Анализ результатов тестов-рисунков проводился нами посредством качественной оценки названия творческой работы, предложенного самим респондентом.

Рассмотрим вначале возрастные различия. Анализ результатов по тесту-рисунку «Друг — враг», «Счастье (радость) — горе» подтверждает значимость для респондентов всех возрастных групп их единения с природой. Так, при изображении «друга» большая часть респондентов отдали предпочтение выбору животных, живущих в тундре, или человека «сильного и смелого охотника». Однако в младшей возрастной группе, проживающей постоянно в селе, в числе друзей уже упоминаются компьютер и одноклассники. «Враг» ассоциируется с «внутренне мрачным человеком», агрессивным («охотник на вертолете», «чужой для тундры») или с деструктивными (алкоголь, наркотики, лишение свободы или выбора, лень, сплетни), разрушительными процессами (пожар в тундре,

убийство, война, терроризм). Обращает внимание, что в категорию «врага» были отнесены «техника» и «телевизор», что вероятно может удивлять в эпоху технических инноваций.

«Счастье (радость)» у большей части выборки жителей Севера было определено как семейное благополучие, или процессы, поддерживающие его. В отличие от испытуемых, выполнявших этот тест в средней полосе России, ни у кого из данной выборки счастье не ассоциировалось с деньгами, и наоборот, финансовые категории упоминались среди показателей несчастья (горя). «Горе» респонденты рисуют как трагические события жизни (пожар в лесу, болезнь близких, мрак, агрессия, пустота), как сложные жизненные испытания (когда тебя выгоняют из дома, кредит, дурные деньги) или прекращение жизни вообще (смерть, война, слабость, старость). Таким образом, анализ результатов по тесту-рисунку свидетельствует о том, что для выборки в возрасте от 21 до 55 лет отношение к миру ассоциируется с единением, гармонией с окружающей природой, имеющей причастность и непосредственное отношение к жизни испытуемых.

У респондентов в возрасте 7—12 лет, условия жизни которых отличаются от взрослых, ведущих кочевую жизнь оленеводов, обнаруживается расплывчатость этнических представлений, возможно, оценка этнического окружения еще слабо развита, что и определяет их своеобразие отношения к миру. Результаты возрастной выборки от 7 до 12 лет в целом можно определить как реакцию на актуальные ситуативные потребности, что соответствует возрастному развитию, где школьники демонстрируют осознанность своей ценности, принятия себя и включенность в мир взрослых и социальное окружение.

Сравнение с рисунками контрольной группы респондентов, проживающих в городах средней полосы, показывает наиболее существенные различия в детской возрастной группе:

1) у городских детей шире социальный опыт: «дельфинарий», «с мамой на корабле», «катание на роликах» и т.д.;

2) у городских детей рисунки, в целом, более полихромны, чем у проживающих в сельской местности, т.е. городские дети чаще, чем сельские, используют цветные карандаши и фломастеры;

3) городские дети чаще, чем сельские, рисуют не только то, что непосредственно воспринимают, но и то, о чем читали или слышали по телевизору («Лахнехское чудовище», «запуск космической ракеты» и т.д.);

4) в рисунках как московских, так и угличских детей часто встречались изображения разных видов вооружения (танк, винтовка, бомба и т.д.), почти не встречающихся у камчатских детей, что может говорить об их меньшей агрессивности;

5) рисунки городских детей средней полосы более интроспективны: в названиях чаще присутствовали такие выражения, как «Я хочу», «Я люблю», «Я через 12 лет».

Таким образом, мы видим отчетливое влияние социальных условий жизни на особенности мировосприятия как в детском, так и во взрослом возрасте.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ N 15-06-10626.*

#### **Библиографический список**

1. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. — Москва : Владос, 2007.
2. Глозман, Ж. М. Эвристический потенциал теории общения Л.С. Выготского / Ж. М. Глозман [и др.] // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов. — Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2016. — Вып. 8. — С. 375—383.
3. Зинкевич-Евстегнеева, Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Д. Б. Кудзилова. — Санкт-Петербург : Речь, 2004.
4. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование / А. Р. Лурия. — Москва : Наука, 1974.

**С.Н. Панцырь, А.П. Новгородцева**

## **ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ**

Девиантное поведение — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу и самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (Змановская, 2003). Психологический подход ставит своей целью поиск причин девиантного поведения в особенностях развития личности, которые складываются под влиянием личностно-значимого общения и, в первую очередь, в родительно-детских отношениях.

Понятие «личность» мы рассматриваем как устойчивую систему отношений человека к себе, к другим людям и к окружающей действительности в целом.

Основываясь на работах значительного числа исследователей в области девиантного поведения, делающих вывод, что причины его следует искать в «глубоких слоях психики ребенка» (Выготский, 1984), в сфере его внутриличностных неосознаваемых конфликтов, мы акцентировали внимание на неосознаваемом уровне такого личностного образования, как самоотношение.

В качестве основной гипотезы исследования выступает предположение, что выраженный внутриличностный конфликт между неосознаваемым эмоциональным самоотношением и сознательной самооценкой, входит в структуру тех внутриличностных противоречий, которые могут приводить к невротическому развитию и которые, в свою очередь, могут быть фактором причинно-следственных отношений в развитии девиантных форм поведения.

Исследование проводилось на двух выборках подростков. В первую группу вошли подростки с девиантным поведением, обучающиеся в специальной общеобразовательной школе для детей с девиантным поведением г. Москвы, в количестве 60 человек в возрасте от 12 до 16 лет, средний возраст которых составил 13,9 лет. Во вторую группу вошли подростки относительной нормы, обучающиеся в средних общеобразовательных школах г. Москвы, в ко-

личестве 56 человек и в возрасте от 12 до 16 лет, средний возраст — 14,2 года. В данном исследовании мы не разделяли испытуемых на младших и старших подростков.

При формировании выборок испытуемых применялась методика компетентных судей, в роли которых выступили специалисты полномочной комиссии ПМПК, учителя и психологи, непосредственно общавшиеся с подростками. Для исследования особенностей личности подростков применялись следующие методики: методика исследования самоотношения (МИС) (С.Р. Пантилеев, 1989), определение уровня самооценки и уровня притязаний (методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), методика «Диагностика рефлексии» (А.В. Карпов), тест «Кто Я?» (М. Кун и Т. Макпартленд), методика когнитивной ориентации — локус контроля (Дж.Б. Роттер).

Показатели уровня самоотношения по методике МИС у подростков с девиантным поведением и относительной нормой представлены в таблице.

#### Сравнение уровня самоотношения у подростков с девиантным поведением и относительной нормой

(\* — уровень значимости  $p < 0,05$ ; \*\* — уровень значимости  $p < 0,01$ )

Название шкалы	Средние значения подростков двух групп		Критерий Манна — Уитни
	девиантные	норма	
Закрытость	5,9	5,4	1155,0*
Саморуководство	6,4	5,8	1092,5*
Отраженное самоотношение	5,7	5,1	1129,0*
Самоценность	6,1	7,1	923,5**
Самопринятие	5,9	6,5	1085,0*
Самопривязанность	6,5	4,9	722,5**
Внутренняя конфликтность	6,3	5,3	820,5**
Самообвинение	5,6	5,5	1413,5

Показатель по шкале «закрытость» более выражен у подростков с девиантным поведением, что проявляется в затруднении

установления доверительного контакта со сверстниками и в формальном характере общения.

По шкале «саморуководство» более высокие значения преобладают у подростков с девиантным поведением. Завышенная самооценка проявляется в том, что подросток заявляет о своей способности что-либо осуществить, но, не справляясь с делом, быстро теряет интерес или заявляет, что это не интересно. Данная особенность выражается у подростков в уходе от ответственности при возникшей ситуации неуспеха, в отказе от исполнения обязательств, решительно взятых на себя вначале.

Более высокие показатели по шкале «отраженное самоотношение» у девиантных подростков свидетельствует о преобладании ориентации на идеальную Я-концепцию и непринятие реальной Я-концепции. При неуспешности выстраивания положительных и стабильных взаимоотношений с окружающими данная личность уверена, что это не его собственная проблема, а проблема других людей. «Неадекватность» другого становится причиной разрыва отношений.

По шкале «самоценность» наблюдаются более высокие показатели у группы подростков относительной нормы, в связи с чем можно сделать вывод, что подросткам относительной нормы свойственна заинтересованность в собственном Я, принятие реальной Я-концепции. Для девиантных подростков характерны сомнения в ценности собственной личности, отсутствие интереса к своему внутреннему миру, что проявляется в неуверенности, в саморазрушающем поведении (курение, ранняя алкоголизация), отказе от участия в совместных групповых внешкольных мероприятиях, в стремлении к обладанию исключительно материальными ценностями.

Для подростков с девиантным поведением характерны более низкие значения по шкале «самопринятие». Это говорит о несогласии с самим собой, непринятии себя, что является симптомом внутренней дезадаптации. При наблюдении за подростками с девиантным поведением часто отмечается отсутствие веры в собственные успехи и наличие высокой потребности быть успешным (или «нормальным»).



По шкале «самопривязанность» высокие показатели по тесту наблюдаются у подростков с девиантным поведением, что говорит о ригидности Я-концепции, о привязанности к неадекватному образу Я и, как следствие, о нежелании меняться.

Подтверждением высказанным предположениям являются высокие показатели по шкале «внутренняя конфликтность» у подростков с девиантным поведением. Установлены также значимые корреляции между «внутренней конфликтностью» и «внешним локусом контроля» ( $r = 0,24, n = 60, p < 0,05$ ) и одновременно с этим установлена обратная связь с «внутренним локусом контроля» ( $r = -0,24, n = 60, p < 0,05$ ) для данной группы подростков.

Для подростков относительной нормы характерны умеренные показатели по шкале «самопривязанность», что свидетельствует о повышенной рефлексии, более глубоком проникновении в себя, об осознании своих трудностей, адекватном образе Я и о менее выраженном вытеснении своих проблем.

У подростков с девиантным поведением, в отличие от подростков относительной нормы, отмечается значительно более выраженный противоречивый характер самоотношения. Так, при высоком показателе по шкале «саморуководство» отмечаются низкие показатели по шкалам «самоценность» и «самопринятие». При высоком уровне представлений о принятии себя другими одновременно отмечается высокая закрытость в осознании себя.

Данные результаты свидетельствуют о том, что наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины, взаимосвязаны с внешне направленным защитным поведением, которое выражается в различных формах девиантного поведения.

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 5. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 175—180.
2. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — Москва : Академия, 2003. — 288 с.

Г.Н. Погорелова

## О ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ПОДРОСТКОВ

Направленность психологического сопровождения студентов-подростков на формирование совладающего поведения как адаптивного реагирования на стрессовую ситуацию — задача, решение которой позволит создать условия для более успешной *учебной адаптации*. Для реализации поставленной задачи необходимо учитывать психологические особенности подросткового возраста: ведущие личностные новообразования — *рефлексию* и *самоосознание*, а также интенсивность процесса развития коммуникативных связей в условиях учебной деятельности.

Учебная адаптация (преодоление рассогласованности между способностями к формированию необходимых знаний, умений и навыков и требованиями конкретной профессиональной деятельности) рассматривается как сложная и многоаспектная разновидность социальной адаптации, активизирующая различные *сферы возможностей личности*. Выделение сферы *речевой деятельности* и совершенствование качественных характеристик всех видов речи указывает на развитие инструмента передачи словесно выраженной информации на уровне говорения, слушания, чтения и письма, что, на наш взгляд, будет служить предпосылкой активной социальной и учебной адаптации в рамках профессионального обучения. Поэтому на *первом курсе* в соответствии с разработанной нами развивающей психолого-педагогической программой «Качественные характеристики речи: ориентиры развития» (Погорелова, 2016) проводится работа, направленная на развитие и совершенствование качественных характеристик речи.

Здесь следует отметить, что такие отражающие культуру речи характеристики, как точность, логическая соотнесенность, выразительность, понимание подтекста формируются не ранее 30-летнего возраста (Ананьев, 1968). Это объясняется, в частности, тем, что в ходе онтогенеза речь достигает своих максимально воз-

можных вершин в неразрывной связи с мышлением, которое на всем протяжении развития постепенно переходит от наглядно-ситуативного ко все более обобщенным формам. По сути, развитие качественных характеристик речи необходимо и для развития *культуры речи* студентов-подростков, которая рассматривается как использование языковых средств в соответствии с целями и условиями общения.

Как указывалось выше, при определении направлений психологического сопровождения студентов-подростков необходимо учитывать такое личностное новообразование, как *самосознание*. Формирование самосознания связано с готовностью к самопознанию и самовоспитанию. Для такого рода готовности студентов важна их психологическая грамотность. Поэтому на *втором курсе* с целью повышения эффективности механизма системного влияния знаний, диагностики и развивающей коррекции применяется разработанная нами образовательная психолого-педагогическая программа «Развитие психологической грамотности студентов-подростков» (Погорелова, 2014).

Для формирования основ психологических знаний недостаточно отрывочной информации. Необходимо представление о базисных науках, которыми являются общая и социальная психология, раскрывающие психологическую природу личности и закономерности поведения, обусловленного социальными влияниями. Тогда внутренняя переработка общечеловеческого опыта и научного психологического знания могут стать одним из условий выработки собственного обоснованного подхода к решению возникшей проблемы. А приобретенный «багаж» может послужить основой осознания своих возможностей, что, в свою очередь, позволит активизировать процесс самовоспитания и саморазвития.

Важным результатом этих процессов будет постановка вопросов: «Зачем я так поступил?», «Зачем я так поступаю?». Предпосылкой и результатом реальных поступков служат черты характера, при этом особо значима сформированность ответственности и самоконтроля, отражающих осознанность совершаемых действий. К сожалению, черты характера отличаются невысокой чувствительностью к изменениям. В таком случае в ходе психологического

сопровождения необходима как активизация *рефлексивных процессов* и обращение к образу себя (*самосознанию*), так и учет особенности подросткового возраста, сензитивного к формированию базовых механизмов самодетерминации (способности инициировать собственное развитие в соответствии с убеждениями и внутренними мотивами даже в условиях ограничений, связанных с внешними обстоятельствами).

На *третьем курсе* в рамках вариативной дисциплины «Психология профессиональной деятельности» используется разработанная нами развивающая психолого-педагогическая программа «Личностное развитие по автономному типу: рефлексивный подход» (Погорелова, 2015). Индивидуально-психологическая характеристика «личностная автономия» отражает готовность к *саморегуляции* и *самодетерминации* на основе развитых предпосылок интегративного взаимодействия свободы и ответственности. Однако свобода далеко не всегда оказывается желательной, и добровольное бегство от свободы означает бегство от ответственности. В реальной жизни к наиболее выраженным формам добровольного выбора подростками несвободы, бегства от психологических проблем относятся зависимости: табакокурение, алкоголизм, наркомания, которые представляют собой добровольный отказ от самоконтроля, отказ от саморазвития и личностного роста, уводят на более простые и более примитивные траектории жизни (Калитеевская, Леонтьев, 2006).

Следовательно, направленность на развитие по автономному типу можно рассматривать и как профилактику контрнормативной ориентации подростков, что необходимо для формирования ментального опыта по типу когнитивного оценочного барьера между воздействиями внешней среды и эмоциональными, поведенческими реакциями на данные воздействия.

Итак, на наш взгляд, формирование когнитивного ресурса совладающего, адаптивного поведения студентов-подростков может быть основано на применении психолого-педагогических программ (Гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России для использования в образовательных учреждениях»), что предполагает: развитие интереса к самопознанию, понимание зна-

чимости самовоспитания в плане развития культуры речи и общей психологической грамотности; повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности уверенной в себе личности, способной к анализу возникших трудностей и возможных путей выхода из них.

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Ленинград : ЛГУ, 1968.
2. Калитеевская, Е. Р. Пути становления детерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С.49—55.
3. Погорелова, Г. Н. Развитие психологической грамотности студентов-подростков: образовательная психолого-педагогическая программа [Электронный ресурс] / Г. Н. Погорелова // Сб. программ победителей VI Всерос. конкурса психол.-пед. программ. — Москва, 2014. — URL: [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru) (дата обращения: 15.01.2017).
4. Погорелова, Г. Н. Личностное развитие по автономному типу: рефлексивный подход [Электронный ресурс] / Г. Н. Погорелова // Сб. программ победителей VII Всерос. конкурса психол.-пед. программ. — Москва, 2015. — URL: [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru) (дата обращения: 27.01.2017).
5. Погорелова, Г. Н. Качественные характеристики речи: ориентиры развития [Электронный ресурс] / Г. Н. Погорелова // Сб. программ победителей VIII Всерос. конкурса психол.-пед. программ. — Москва, 2016. — URL: [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru) (дата обращения: 12.01.2017).

**А.В. Позднякова, Б.Г. Мещеряков**

## **ВОЗРАСТНЫЕ И ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ КАЧЕСТВА ПОЧЕРКА ШКОЛЬНИКОВ**

Рукописание является сложным психомоторным умением, формирующимся и развивающимся до свойств индивидуализированного автоматического навыка на протяжении длительного времени, начиная, как правило, с первых лет обучения в школе и кончая нередко в середине третьего десятилетия жизни.

Исследования рукописания у школьников и взрослых были особенно популярны в первые три десятилетия 1900-х гг., в дальнейшем, возможно, в связи с расширением использования пишущих машинок и компьютерных клавиатур количество исследований снижалось (Andersen, 1966), но и в настоящее время эти исследования рукописания не утратили важности и актуальности. Одной из традиционных предметных областей исследования является качество почерка, а также факторы, от которых оно зависит. Среди этих факторов немало таких, которые варьируют в кросс-культурном и кросс-историческом аспектах. Особенно интересно проанализировать развитие качества почерка у современных учащихся, которые в отличие от учащихся прошлого века значительно больше и чаще используют для письма разнообразные клавишные устройства.

Исследование проводилось на школьниках 1, 3, 4, 7 и 8-х классов одной из общеобразовательных школ г. Дубны. Половозрастное распределение учащихся каждой ступени обучения (класса) описано в табл. 1.

Таблица 1. Характеристики выборки  
(*M* — средний возраст; *SD* — станд. отклонение)

Класс	Кол-во		Возраст (лет)		Распределение по полу <i>N</i> (%)	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	мальчики	девочки	
1	61	7,38	0,49	29 (47,5)	32 (52,5)	
3	46	9,28	0,45	25 (54,3)	21 (45,7)	
4	21	10,14	0,36	10 (47,6)	11 (52,4)	
7	45	12,80	0,41	21 (46,7)	24 (53,3)	
8	40	13,60	0,54	13 (32,5)	27 (67,5)	
Всего	213	10,38	2,50	98 (46,0)	115 (54,0)	

Каждому испытуемому давались два белых листа бумаги формата А4. На одном из них был напечатан фрагмент стихотворения А.С. Пушкина, служивший образцом для копирования: *У лукоморья дуб зелёный;/ Златая цепь на дубе том:/ И днём и ночью кот учёный / Всё ходит по цепи кругом;/ Идёт направо – песнь заводит, Налево – сказку говорит.*

На другом листе испытуемые должны были выполнять рукописные задания. Всем испытуемым давались одинаковые синие шариковые ручки. Перед исследованием они подписывали свои листы с указанием фамилии, имени, класса, возраста.

Предлагалось два задания: 1) переписывание образца текста в обычном темпе; 2) многократное написание короткой фразы («коты и собаки») в течение 2 минут для определения качества почерка и оценки максимальной скорости письма. В данном сообщении проанализированы данные только о качестве почерка.

Оценка качества (читаемости) двух образцов почерка испытуемых производилась (независимо друг от друга) тремя экспертами (мужчина и две женщины, все с высшим образованием) по 100-балльной шкале, где «0» — самый нечитаемый почерк, а «100» — идеально читаемый. Образцы почерка были закодированы (номер от 1 до 213) и предъявлялись экспертам в случайном порядке (не зная ни возраст, ни пол испытуемых). Во время оценивания экспер-

том почерков экспериментатор фиксировал оценки с помощью компьютера.

Коэффициенты согласия между экспертами W Кендалла составили для первого задания (переписывание стихотворения) 0,731 ( $p < 0,001$ ), для второго задания («коты и собаки») 0,762 ( $p < 0,001$ ). Достаточно высокий уровень согласия позволяет использовать в качестве оценок качества почерка средний балл оценок трех экспертов.

Опыты проводились в групповой форме. Сначала испытуемые выполняли задание с переписыванием стихотворения, затем скоростное задание.

Качество почерка в среднем по всем учащимся ( $N = 213$ ) было существенно лучше при нормальной скорости письма, чем при повышенной ( $t$ -тест с повторениями:  $t = 18,705$ ,  $p < 0,000$ ). Показатели качества почерка в первом задании составляли  $M(1) = 60,70$  ( $SD = 15,4$ ), во втором –  $M(2) = 48,32$  ( $SD = 14,44$ ), в среднем ухудшение качества при ускорении письма составило 20%. Вместе с тем качество почерка в двух заданиях на индивидуальном уровне показывает высокую корреляцию:  $r = 0,771$  ( $N = 213$ ,  $p = 0,000001$ ), что дополнительно свидетельствует о надежности экспертных оценок качества почерка.

Различия в качестве почерка в этих двух заданиях являются значимыми не только во всей выборке учащихся, но и в каждом из обследованных классов (табл. 2).

Таблица 2. Средние величины ( $M$ ) и значимости различий в качестве почерка между двумя заданиями в разных классах

Класс	$M(1)$	$M(2)$	$M(1) / M(2)$	$t$	$df$	$p$
1	56,48	42,84	0,76	11,11	60	0,000
3	65,83	51,32	0,78	10,17	45	0,000
4	61,81	47,52	0,77	9,50	20	0,000
7	57,30	48,48	0,85	6,90	44	0,000
8	64,46	53,47	0,83	6,26	39	0,000

Дисперсионный анализ качества почерка в зависимости от внутрисубъектного фактора «задание» и двух межсубъектных факторов — «класс» и «пол» показал значимые эффекты всех трех факторов («задание»:  $F = 306,75$ ,  $p < 0,000$ ; «класс»:  $F = 4,27$ ,



$p < 0,01$ ; «пол»:  $F = 49,73$ ,  $p < 0,000$ ). Значимыми были три двойных взаимодействия (но не тройное): «класс — пол» ( $F = 2,76$ ,  $p < 0,05$ ), «задание — класс» ( $F = 3,85$ ,  $p < 0,01$ ) и «задание — пол» ( $F = 4,51$ ,  $p < 0,05$ ).

В целом полученные результаты подтверждают, что качество почерка существенно выше у девочек, чем у мальчиков (различие было незначимым только в первом классе и только для первого задания), и что ускорение темпа письма приводит к значимому снижению качества почерка.

Самый неожиданный и драматический факт состоял в том, что качество почерка не повышается монотонно от класса к классу. Учитывая существование значимого взаимодействия «задание — класс», проанализируем этот факт на примере первого задания.

Дисперсионный анализ оценок качества в первом задании в зависимости от факторов «класс» и «пол», показывает значимое влияние класса ( $F = 4,63$ ,  $p < 0,01$ ) и пола учащихся ( $F = 53,37$ ,  $p < 0,000$ ), а также значимое взаимодействие факторов ( $F = 4,24$ ,  $p < 0,01$ ).

На рисунке можно видеть средние оценки качества почерка мальчиков и девочек разных классов. Очевидно, что ни у мальчиков, ни у девочек качество почерка не имеет строго монотонной тенденции к улучшению с возрастом. У тех и других после 3-го класса происходит снижение качества почерка, особенно заметное в 7-м классе, но затем качество почерка восстанавливается у девочек в 8-м классе (*N*-образная зависимость), тогда как у мальчиков продолжает падать, парадоксально снижаясь ниже уровня первокурсников. Далее возрастные различия анализировались с помощью *t*-теста.

У мальчиков после маргинально значимого улучшения почерка в 3-м классе по сравнению с 1-м ( $t = -1,86$ ,  $p = 0,069$ ), в дальнейшем оно неуклонно снижается, в силу чего в 7-м классе оказывается хуже, чем в 3-м классе ( $t = 2,57$ ,  $p < 0,05$ ), а в 8-м классе становится значимо хуже, чем в 3-м классе ( $t = 3,23$ ,  $p < 0,01$ ), и маргинально хуже, чем в 4-м классе ( $t = 2,05$ ,  $p = 0,053$ ) и даже в 1-м классе ( $t = 1,74$ ,  $p = 0,090$ ).

У девочек существенное улучшение в 3-м классе по сравнению с 1-м ( $t = -3,03, p < 0,01$ ) сменяется затем некоторым снижением качества почерка, причем в 7-м классе качество почерка (как и у мальчиков) становится значимо хуже, чем в 3-м ( $t = 2,26, p < 0,05$ ), но в 8-м классе происходит значительное улучшение по сравнению с 1-м классом ( $t = -4,17, p < 0,001$ ), 4-м ( $t = -2,29, p < 0,05$ ) и 7-м ( $t = -3,55, p < 0,001$ ).

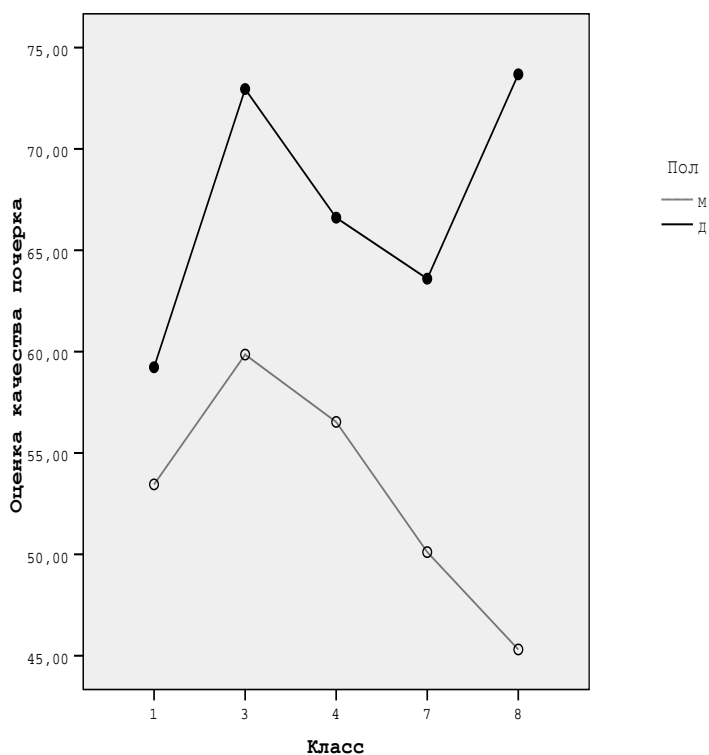


Рис. Возрастные изменения качества почерка у мальчиков (М) и девочек (Д) в задании копирования стихотворения

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что качество почерка у девочек не только в целом лучше, чем у мальчиков, но и имеет другую возрастную динамику. После начальной школы у

мальчиков качество почерка снижается, по крайней мере, до 8-го класса (включительно), тогда как у девочек после снижения качества почерка особенно в 7-м классе наблюдается его новый рост (*N*-образная зависимость). Эти немонотонные паттерны существенно отличаются от результатов, полученных в зарубежных исследованиях прошлого века (напр., Ziviani, Elkins, 1984).

Любопытно проследить дальнейшую динамику качества почерка в старших классах и соотнести ее с изменениями скорости письма.

#### **Библиографический список**

1. Andersen, D. W. Handwriting Research: Movement and Quality / D. W. Andersen // Research on Handwriting and Spelling / Horn, Thomas A. (ed.). — Champaign, Illinois : National Council of Teachers of English. — 1966. — P. 9—17.
2. Ziviani, J. An evaluation of handwriting performance / J. Ziviani, J. Elkins // Educational Review. — 1984. — Vol. 36. — P. 249—261.

**М.В. Полевая**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ**

Этап введения в должность — это длительный и трудоемкий процесс, одним из ключевых показателей которого является адаптация работника. Адаптация работников организации является необходимым звеном кадрового менеджмента. Отсутствие системы адаптации сотрудника может привести к формированию чувства отчуждения и эмоциональному негативизму к компании с первого дня работы в новой должности.

На сегодняшний день существуют два подхода к трактовке понятия «адаптация». По первому подходу адаптация рассматривается как динамический внутренний процесс, включающий изменения в человеке на разных уровнях его функционирования. Так адаптация рассматривается в психологии, социологии и биологии. Основное при этом — процесс приспособления, который, в частности, происходит с человеком, когда он приходит в новую организацию. С этой позиции «адаптация — это приспособление организма, индивидуума, коллектива к изменяющимся условиям среды или к своим внутренним изменениям, что приводит к повышению эффективности их существования и функционирования» (Реан, Кудашев, Баранов, 2006). В зависимости от того, к чему приходится адаптироваться человеку, выделяют несколько типов адаптации.

А.Я. Кибанов рассматривает «адаптацию как взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда» (Кибанов, 2005).

Другой подход можно назвать процедурным, т.к. термин «адаптация» используют для обозначения ряда управленческих и организационных мероприятий, задача которых состоит в облегчении психологического и психофизиологического вхождения новых сотрудников в жизнь организации. Здесь речь идет, прежде всего, о

планируемых мероприятиях отдела персонала, которые должны способствовать освоению новым сотрудником работы, а также уменьшению времени адаптации в организации. В таких ситуациях вместо понятия «адаптация» часто используется термин «введение в должность».

Ученые и практики, занимающиеся вопросами адаптации в рамках психологии, придерживаются сравнительно небольшого набора ее характеристик. Среди характеристик адаптации психологи выделяют следующие: актуальность выживания и оптимального функционирования человека в новых условиях; эволюционный характер адаптации; наличие таких составляющих, как живой организм, изменившаяся или изменяющаяся среда, большая сложность, комплексность характера взаимосвязи названных констант, стрессовые ситуации (Рязанцева, Гасникова, 2014).

Мы понимаем профессиональную адаптацию как освоение новой социальной роли, вхождение в новую профессию или должность, профессиональное самоопределение, формирование личностных и профессиональных качеств.

На профессиональную адаптацию в организации влияют психологические характеристики работника, такие как мотивационная ориентация, тревожность личности, самооценка, коммуникативные навыки и многие другие.

В исследовании приняли участие 37 государственных гражданских служащих, из них 17 человек, находящиеся на этапе адаптации, и 20 человек, которые более 10 лет работают в должности. Были использованы методики: «Якоря' карьеры» (разработана Э. Шейном) и методика «Тревожность и Депрессия» (разработана Ю.Л. Ханиным).

По результатам методики «Якоря карьеры» у 51,4% респондентов, которые находятся на этапе адаптации, ориентация «Стабильность работы» является основной карьерной ориентацией. Другие виды карьерных ориентаций в качестве основных были названы со следующими частотами: «Профессиональная компетенция» — 16,2%, «Служение» — 13,5%, «Вызов» — 8,1%, «Стабильность места жительства» — 5,4% и «Автономия» — 2,0%.

Несколько иначе смещаются результаты по карьерным ориентациям в контрольной группе государственных гражданских служащих, которые уже длительное время работают: ориентация «Профессиональная компетенция» — 40,0%, «Служение» — 26,7%, «Стабильность работы» — 6,7%, «Стабильность места жительства» — 6,7%, «Вызов» и «Автономия» — 0%.

По результатам проведенной методики «Тревожность и Депрессия» 32,4% испытуемых на этапе адаптации имеют высокий уровень личностной тревожности, 62,2% — средний уровень и 5,4% — низкий.

В контрольной группе государственных гражданских служащих данные по методике «Тревожность и Депрессия» следующие: 20,0% испытуемых на этапе адаптации имеют высокий уровень личностной тревожности, 40,0% — средний уровень и 40,0% — низкий.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования психологических особенностей адаптации государственных гражданских служащих к новой должности выявлено:

— в карьерной ориентации адаптирующихся сотрудников доминирует мотив «Стабильность работы», однако в группе проработавших более 10 лет данный мотив перестает быть доминирующим;

— у государственных гражданских служащих, которые уже длительное время работают, доминирует карьерная ориентация «Профессиональная компетенция»;

— выявлены различия в уровне тревожности двух исследуемых групп: у государственных гражданских служащих на этапе адаптации он значительно выше, нежели у тех, кто проработал в организации длительное время.

Программы и процедуры адаптации персонала облегчают вхождение новых сотрудников в жизнь организации и способствуют повышению эффективности работы новых членов коллектива.

#### **Библиографический список**

- 1 Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации : учебник / А. Я. Кибанов / под ред. А. Я. Кибанова. — 3-е изд., доп. и перераб. — Москва : ИНФРА-М, 2005. — 638 с.
- 2 Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — Москва : Прайм-Еврознак, 2006. — 479 с.

- 3 Рязанцева, М. В. Особенности адаптации государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] / М. В. Рязанцева, К. А. Гасникова // Современные научные исследования и инновации. — 2014. — № 12. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/43149> (дата обращения: 02.02.2017).

**С.А. Полевой**

## **ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЛЕНОВ ВИРТУАЛЬНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМАНД**

В настоящее время стало нормой, что головное предприятие находится в одном месте, а исполнители за сотни или даже тысячи километров от него и друг друга. Средства коммуникации позволяют привлекать к работе специалистов, находящихся в другом часовом поясе, ином государстве, и, возможно, даже таких, кто не встретится со своими коллегами лично. Тенденция формирования и использования виртуальных команд не минула и управление проектами. По оценкам специалистов, в настоящее время до 25% проектов в Европе выполняется виртуальными проектными командами. Растет их количество и в нашей стране.

Виртуальные проектные команды потрясают воображение своей эффективностью, позволяя достигать таких высот в работе, которые не достигали проектные команды традиционного типа. Основные особенности деятельности виртуальных проектных команд отражены в следующих положениях (Полевой, 2016):

— команда работает в едином информационном пространстве, заранее сформированном и хорошо понятном ее членам (очень часто данное пространство только виртуально и члены команды никогда не встречаются друг с другом);

— информация между членами команды постоянно подвергается структурированию и оперативной обработке;

— существуют строго определенные правила согласования в едином информационном пространстве изменений хода работ, отклонений и других действий;

— проведение совещаний, в большинстве своем, только в виртуальном составе без личного присутствия;

— проблемные вопросы контроля хода работ на удаленном расстоянии и сложность стимулирования деятельности путем звонков и других традиционных методов «накачки» нерадивых работников;



— управление инцидентами, конфликтами, рисками осуществляется на основе современных информационных технологий;

— особое качество формирования отчета по проекту и обеспечение его достоверности.

Естественно, как любой другой вид деятельности, виртуальная проектная деятельность несет в себе немалое количество проблем, в том числе и психологических, которые проявляют себя с различных сторон.

Доказано, что более четверти рабочего времени в виртуальных организациях затрачивается на контроль движения информации внутри команды и за ее пределами. При этом для виртуальных проектных команд особо опасны как конфликты, так и недоверие к коллегам и партнерам.

Виртуальные проектные команды обладают невысокой стойкостью при возникновении и развитии контрпродуктивных конфликтов (особенно на начальном этапе работы над проектом). Подобный конфликт может привести к нежеланию общаться, разрыву коммуникационных связей, а сделать это в виртуальном мире намного проще, чем при работе в одной организации, и, как следствие, к развалу команды в целом и срыву работы над проектом.

Очень часто члену виртуальной проектной команды может быть не понятна логика действий руководителя, принятия им тех или иных управленческих решений, это обусловлено как ограниченностью передаваемой информацией, так и отсутствием неформального фона общения вне проекта.

Члены виртуальной проектной команды в руках умелого проектного менеджера становятся мощной силой, причем при одновременном развитии преданности проекту у них может наблюдаться снижение преданности управляющей компании. Люди благодарны, что имеют интересную, творческую работу, которая позволяет им профессионально расти и приносит финансовое удовлетворение, но они все меньше чувствуют себя обязанными тому, кто эту работу им предоставил.

Следующей проблемой является отсутствие непосредственных социальных контактов на работе. Отсутствие того взаимодействия между членами команды, которое в обычных условиях может

существенно повысить производительность труда, является отрицательным фактором. В условиях недостаточности коммуникационного общения, ограниченности передачи информации, формального или полужакрытого проведения совещаний у отдельных сотрудников наступает «информационный голод», они опираются только на свое мнение, остаются изолированными в пределах одной своей точки зрения.

Оценивая вышеуказанные проблемы, видно, что значительная их часть лежит в области взаимодействия между членами виртуальной проектной команды. А первопричиной другой части является низкий уровень коммуникаций и межличностного общения между членами виртуальной проектной команды. Таким образом, можно сделать вывод, что, обратив внимание на уровень взаимодействия между членами виртуальной проектной команды, повысив качество коммуникаций и взаимодействия между ними, можно существенно повысить качество выполняемых проектов и своевременность их выполнения.

Одним из способов оживления деятельности виртуальной проектной команды может быть провоцирование руководителем проекта продуктивного конфликта, который поможет выработать в ходе дискуссии из многих различных мнений единый взгляд на рассматриваемый вопрос, оценить проблемный вопрос со всех сторон и поднять уровень взаимодействия членов виртуальной проектной команды на новый уровень.

Вообще наличие и развитие конфликтных ситуаций в деятельности виртуальных проектных команд должно проходить или по замыслу руководителя проекта (четко просчитавшего позитивные результаты данного продуктивного конфликта) или при его непосредственном активном участии. При этом необходимо отслеживать, чтобы данный конфликт не перерос в контрпродуктивный конфликт, который приведет к изоляции членов команды и в итоге к ее разрушению.

Необходима максимальная (в пределах принятых в проекте ограничений) открытость принятия управленческих и тем более финансово-мотивационных решений. Каждый член виртуальной проектной команды должен знать, что, за что и каким образом по-

лучил их коллега — любая другая ситуация может привести к развитию недоверия как к проекту, так и к его руководству, а в конечном итоге и к разрушению команды.

#### **Библиографический список**

1. Полевой, С. А. Особенности процесса отбора специалистов в проектную команду / С. А. Полевой // Социально-психологические факторы устойчивого социально-экономического развития : матер. Всеросс. науч. конф. — 2016. — С. 118—122.
2. Полевой, С. А. Проблемные вопросы реорганизации проектной команды в ходе подготовки проекта / С. А. Полевой // Социально-психологические факторы устойчивого социально-экономического развития : матер. Всеросс. науч. конф. — 2016. — С. 113—117.

**И.Н. Семенов**

**ВКЛАД Л.Ф. ОБУХОВОЙ В ОБЩУЮ И  
ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ  
ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В российском человекознании научное имя Людмилы Филипповны Обуховой (1939—2016) ассоциируется с ее фундаментальными и прикладными достижениями в области детской, возрастной, педагогической психологии. Ибо большинство ее исследований, начатых в 1980-е гг. в МГУ и продолженных в 1990—2010-е гг. в МГППУ, посвящено развитию детей в условиях современного образования. Однако этим психолого-педагогическим разработкам предшествовало два десятилетия общепсихологического изучения ею в МГУ в научной школе П.Я. Гальперина творческого мышления (в решении задач «на соображение») и далее — когнитивного развития (при исследовании «феноменов Ж. Пиаже» и интеллекта детей).

В 1950-е гг. учитель Л.Ф. Обуховой — один из крупнейших психологов XX в. — П.Я. Гальперин разработал концепцию ориентировки как предмета психологии и реализующую ее методологию поэтапного формирования умственных действий. В 1960-е гг. П.Я. Гальперин в созданной им в МГУ научной школе (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, В.В. Давыдов, И.А. Володарская, Т.В. Габай, Н.Н. Нечаев, И.П. Калошина, Л.Ф. Обухова, А.И. Подольский, Н.Г. Салмина, И.Н. Семенов, В.П. Сохина, Б.Д. Эльконин и др.) развернул исследования общепсихологических закономерностей развития различных психических процессов методом их поэтапного формирования на основе оригинального учения о типах ориентировки умственных действий.

Основанное П.Я. Гальпериным «поэтапно-формирующее» направление отечественной психологии было поддержано его соратниками по развитию культурно-исторического подхода Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и реализовано сотрудниками кафедры педагогической психологии и педагогики МГУ, возглавляемой энтузиастом формирующего

подхода Н.Ф. Талызиной. Именно здесь Л.Ф. Обухова защитила под руководством П.Я. Гальперина дипломную работу (1960), кандидатскую диссертацию «Формирование элементов научного мышления у ребенка» (1972) и докторскую «Пути научного изучения психики ребенка в XX в.» (1996). Согласно разработанной им научной стратегии — изучение высших психических функций путем их «поэтапного формирования в заданных условиях и с заданными показателями» — параллельно с общепсихологическими исследованиями основных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) предстояло заняться формированием умственных действий и понятий базовых школьных дисциплин и далее — обратиться к разработке способов решения типовых и творческих задач.

О принципиальной сложности формирования творческого мышления свидетельствует следующий важный для науковедения факт. В 1950—80-е гг. П.Я. Гальперин постоянно обращался в исследованиях с дипломниками к изучению творческого мышления на материале решения задач «на соображение». Сначала он предложил своему курсовику Я.А. Пономареву провести исследование ориентировки в условиях этих задач. Стремясь найти свой общепсихологический путь в изучении творческого мышления, Я.А. Пономарев хотел тогда выйти из психолого-педагогического контекста и перешел писать диплом к А.Н. Леонтьеву, став позднее ведущим отечественным психологом творчества. Подчеркнем, что фундаментальные эксперименты по психологии творческого мышления были начаты Я.А. Пономаревым под руководством П.Я. Гальперина и продолжены Л.Ф. Обуховой с другими его учениками (Н.П. Василенко, И.Н. Семенов, А.А. Веселов, Б.Д. Эльконин, В.Л. Данилова, Н.Р. Котик и др.).

Прежде чем продолжить с Л.Ф. Обуховой эти эксперименты с решением задач «на соображение», П.Я. Гальперин провел с ней специальное исследование по «формированию полноценного действия в уме» в контексте психологии решения типовых учебных задач, что отражено в первой ее публикации (Гальперин, Обухова, 1961). В ряде трудов, выполненных под его руководством, она экспериментально изучала роль понятий в решении типовых учебных задач (Обухова, 1968). Поскольку Л.Ф. Обухова в это время была

занята воспитанием своих маленьких детей, то изучение творческого мышления продолжалось под руководством П.Я. Гальперина его курсовиками и дипломниками: в 1960-е гг. Н.П. Василенко и И.Н. Семеновым, в 1970—80-е гг. А.А. Веселовым, Б.Д. Элькониным, В.Л. Даниловой, Н.Р. Котик и др. Всем им Л.Ф. Обухова помогала своими консультациями по концепции ориентировки и реализующей ее «поэтапно-формирующей» методологии. Одно время в середине 1960-х гг. П.Я. Гальперин руководил в МГУ неформальной исследовательской группой по проблематике формирования творческого мышления на материале решения задач «на соображение» с участием Л.Ф. Обуховой, Н.П. Василенко, И.Н. Семенова. Позднее путем развития средств формирования ориентировочных, эвристических, дивергентных и рефлексивных способов решения нестандартных задач творческое мышление изучали в МГУ В.Л. Данилова, И.И. Ильясов, И.П. Калошина, Н.Р. Котик, Б.Д. Эльконин и другие ученики П.Я. Гальперина (Обухова и др., 1995; Семенов, 1977).

В связи с проходившей в 1966 г. на 18-м психологическом Конгрессе дискуссией между Ж. Пиаже и П.Я. Гальпериним по проблемам развития психики ребенка Л.Ф. Обухова переключилась на теоретико-экспериментальное изучение «феноменов Пиаже». Оказалось, что при поэтапном формировании они не наблюдаются. Результаты этих исследований с позиций «поэтапно-развивающего» подхода опубликованы Л.Ф. Обуховой в ее ставшей знаменитой книге «Концепция Жана Пиаже: за и против» (1981). Этот труд внес существенный вклад в психологию когнитивного развития психики ребенка, что вызвало интерес в отечественной и зарубежной психологии мышления (Matthaus, 1988). Отметим, что последний труд Ж. Пиаже (1977) посвящен роли рефлексии в когнитивном развитии, изучаемой позднее нами (Семенов, 1979).

Рефлексия и обобщение всего этого исследовательского опыта с позиций ассимиляции и развития современного человекознания представлено в ряде книг и учебников, опубликованных Л.Ф. Обуховой (1995, 1999, 2011) на рубеже XX — XXI вв. по возрастной и педагогической психологии. Важную роль в человеко-

знании занимают труды по обобщению американской и российской психологии развития и изучению социо-когнитивного развития детей, в т.ч. дивергентного и творческого мышления у дошкольников (Обухова, 1995, 1995), Все эти достижения позволили ей организовать разносторонние психолого-педагогические исследования на возглавляемой ею кафедре возрастной психологии в созданном В.В. Рубцовым МГППУ (а также в Государственном университете «Дубна» и других вузах). На этой кафедре обсуждались и получили поддержку Л.Ф. Обуховой исследования (Двоеглазова, Семенов, 2007) закономерностей развития открытой нами (Семенов, 1979) личностной рефлексии в студенческом возрасте, что составляет одно из перспективных направлений современной психологии рефлексии и творчества, развиваемой с позиций культурно-исторического человекознания.

#### **Библиографический список**

1. Гальперин, П. Я. Процесс решения задач и проблема формирования полноценного действия в уме / П. Я. Гальперин, Л. Ф. Обухова // Доклады АПН РСФСР. — 1961. — № 2. — С. 73—77.
2. Двоеглазова, М. Ю. Развитие личностной рефлексии в студенческом возрасте / М. Ю. Двоеглазова, И. Н. Семенов. — Мурманск : Изд-во МГПУ, 2007.
3. Обухова, Л. Ф. Развитие творческого мышления дошкольника / Л.Ф. Обухова. — Москва : МГППУ, 1995.
4. Обухова, Л. Ф. Развитие дивергентного мышления / Л. Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. — Москва : МГУ, 1995.
5. Семенов, И. Н. Об одном приеме формирования решения творческих задач / И. Н. Семенов // Управление познавательной деятельностью студентов ; под ред. И. П. Калошиной и др. — Саранск : Изд-во Мордовского ун-та. 1979. — С. 49—64.
6. Matthaus, W. Sowjetische Denkpsychologie. Verlag für Psychologie / W. Matthaus. — Göttingen, Toronto, Zurich, 1988. — S. 165, 474, 859.

**Р.В. Соколов**

## **БИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА**

Для решения повседневных практических задач мы используем свой индивидуальный опыт, состоящий из отдельных навыков. К навыкам можно отнести: умение разглядеть сложные закономерности в алгебраическом уравнении для его упрощения, распознавание дееспричастного оборота в письменной речи, жонглирование горящими факелами и т.д.

Трехкомпонентная модель памяти предполагает, что любые навыки будут храниться в долговременной памяти. На сохранение информации в долговременной памяти влияет синтез белков (Щеглов, 2003). Это, наиболее вероятно, обусловлено необходимостью анатомической перестройки нейронных связей. В работе Э. Канделя (2012) указано, что у одного сенсорного нейрона имеется 1300 пресинаптических окончаний, но при долговременной сенсibilизации их количество увеличивается до 2700. По мере того как память слабеет, а реакция возвращается к норме, число пресинаптических окончаний снижается примерно до 1500. Любые подобные перестройки будут требовать белкового синтеза.

Работа кратковременной памяти осуществляется за счет кратковременной синаптической пластичности. Она инициируется короткими вспышками активности нейрона. В работе Ю.И. Александрова и коллег (2015) указывается, что нейроны имеют специализацию по отношению к навыкам. Иными словами, если нейрон отвечает за распознавание лица одного из ваших родителей, то он не будет участвовать в распознавании лица вашего ребенка.

Далее нам необходимо перейти к пониманию работы отдельного нейрона, что позволяет ему участвовать в кратковременном запоминании и изменять число синаптических связей. АТФ является энергетическим источником всех процессов, происходящих в клетке. АТФ расходуется для транспорта веществ через многочисленные мембраны клетки, синтеза веществ в разных участках клет-



ки, т.е. только при высокой доступности АТФ нейрон будет работать наиболее продуктивно.

В работе нейрона можно выделить несколько отдельных процессов, связанных с потреблением энергии:

- потребление запасов АТФ;
- потребление креатинфосфата;
- анаэробный гликолиз;
- аэробный гликолиз.

Все эти процессы представляют единую последовательность энергообеспечения нейрона. В начале активации клетка потребляет запасы АТФ, далее идет ресинтез АТФ за счет запасов креатинфосфата и запускается гликолиз. В отдельных случаях стадия анаэробного гликолиза может быть пропущена, т.е. сразу после окончания запасов креатинфосфата в клетке ресинтез АТФ будет происходить за счет аэробных процессов. На каждом шаге снижается мощность работы клетки. Наибольшая мощность возможна только на первых двух этапах.

На примере выполнения теста Крепелина было показано, что наиболее высокая продуктивность наблюдается в первые 20 секунд выполнения теста, а далее ощутимо падает (Соколов, 2016). Таким образом, мы можем утверждать, что, если строить обучение навыку короткими сериями длительностью до 20 секунд, а по возможности и еще короче, мы получим методику обучения, наиболее близкую к биологическим возможностям организма. Предъявляя ряд коротких серий с паузами для восстановления креатинфосфата, мы позволяем нейронам лучше устанавливать кратковременные синаптические связи, требующие высокой интенсивности работы нейрона.

На практике это может выглядеть так: для формирования навыка смены знаков при переносе членов уравнения по другую сторону равенства необходима серия достаточно простых и одинаковых по сложности примеров. Обучающемуся не нужно решать сами уравнения, не нужно ничего складывать, вычитать, умножать или делить — все эти операции будут включать формирующийся специфический нейрон или нейронный ансамбль в дополнительную для них работу, мешая тем самым формированию специализации и истощая, используя в другой работе. Из серии примеров ре-

шается только часть, которую обучающийся может успеть решить за время меньше 20 секунд, в идеале до 10 — это время на которое хватает запасов креатинфосфата в клетке. Далее делается пауза, в течение которой не нужно ничего писать или считать. После паузы выполняется следующая серия. Оптимальное число таких серий около 10. Это количество обусловлено привязкой к времени хранения в кратковременной памяти.

#### **Библиографический список**

1. Александров, Ю. И. Консолидация и реконсолидация памяти: психофизиологический анализ / Ю. И. Александров [и др.] // Вопросы психологии. — 2015. — № 3. — С. 133—144.
2. Кандель, Э. Р. В поисках памяти / Э. Р. Кандель ; пер. П. Петрова. — Москва : Астрель ; Corpus, 2012. — 736 с.
3. Соколов, Р. В. Феномены когнитивных процессов и энергетическое обеспечение нейронов / Р. В. Соколов // Психология третьего тысячелетия: III Международная научно-практическая конференция : сб. матер. / под общ. ред. О.А. Гончарова. — Дубна : Гос ун-т «Дубна», 2016. — С. 198—202.
4. Щеглов, И. В. Влияние блокады синтеза белка в ЦНС на формирование различных видов долговременной памяти у крыс : автореф. дис. ... канд. биол. наук: 03.00.13 / Щеглов Илья Вячеславович ; Ин-т теорет. и эксперим. биофизики РАН. — Пущино, 2003. — 20 с.

**И.П. Старагина**

**О ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ФОРМАХ  
ЭКСПРЕССИИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ  
СЦЕНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

Возможности сценического творчества в становлении функциональных органов духовного организма (А.А. Ухтомский, В.П. Зинченко) недостаточно изучены, чтобы строить системы и классификации последних. Тем не менее некоторый перечень функциональных органов уже складывается: *эстетическое восприятие* (Зинченко, 2010), *действие высказывания, внимание к собственной экспрессии* (Старагина, 2010). Актуальность дальнейших исследований объясняется тем, что в современной педагогике стремительно растет востребованность приемов драматизации. Но при этом, как показывают наши наблюдения, недооценивается потенциал естественной экспрессии ребенка в создании воображаемого образа. С нашей точки зрения, обозначенная тенденция объясняется отсутствием в психолого-педагогической литературе описания такого функционального органа, как внимание к собственной экспрессии. Необходимость такого описания В.П. Зинченко наметил еще в начале 90-х годов, когда писал: «...вовлечение живого движения, действия <...> в сферу анализа духовного организма представляет собой учет в этом организме и человеческой телесности, выступающей в своих облагороженных духом культурных, а не только в природных формах» (Зинченко, 1991, с. 144). Мы полагаем, что для описания такого функционального органа, как внимание к собственной экспрессии, необходимо изучение внешних и внутренних форм экспрессии ребенка в условиях сценического творчества. Целью данной статьи и является описание внешних форм экспрессии, обнаруженных нами у детей 6—7-летнего возраста в условиях игры-драматизации, а также выдвижение гипотезы о внутренних формах экспрессии.

Постановка вопроса о внешних и внутренних формах экспрессии для нас связана с тем, что поведение человека можно исследовать не только на уровне знаков, но и на уровне символов.

Искусство в целом, и искусство театра в частности, позволяет исследователям приблизиться к пониманию сути человека как существа символического (Г.Г. Шпет, В.П. Зинченко и др.). Внешние и внутренние формы экспрессии актера впервые описал Г.Г. Шпет, назвав их моторно-симпатическими формами. О внешних формах Г.Г. Шпет пишет: «...актер исходит из имеющихся в его распоряжении форм интонации, жестикуляции, вообще телодвижения, комбинирует новые сложные формы, но также из них как актер не выходит. Его сфера — движение собственного тела, темп и ритм этого движения и порядок, размах и сжатие, чередование повышений и понижений голоса, напевность речи, темп ее» (Шпет, 1996, с. 429). Мы в ходе наших наблюдений за поведением детей-первоклассников в условиях игры-драматизации («Колобок») обнаружили разные варианты внешних форм экспрессии:

1. *Непосредственная экспрессия* (ребенок создает воображаемый образ, «укладывая» его в «прокрустово ложе» своей непосредственной экспрессии). Например, девочка, выбрав роль медведя, приближается семенящей походкой к исполнителю роли колобка и говорит свою реплику, не меняя при этом тембра голоса; девочка широко улыбается, лоя своим взглядом взгляд исполнителя роли колобка.

2. *Конвенциональная экспрессия* (ребенок подавляет непосредственную экспрессию и создает воображаемый образ механически). Например, мальчик, изображая зайца, прыгает на двух ногах из стороны в сторону, руки согнуты в локтях и прижаты к груди, мимика отсутствует, взгляд никак не привязан к стоящему в отдалении исполнителю роли колобка.

3. *Экспрессия квази-актера* (ребенок владеет экспрессией собственного тела и направляет ее для выражения специфической экспрессии воображаемого образа). Например, девочка в роли медведя идет, расставляя широко ноги, переваливаясь с одной на другую, пытается говорить хриплым голосом, мимикой выражает озабоченность, строгим, оценивающим взглядом изучает колобка.

Относительно внутренних форм экспрессии детей мы можем строить только предположения, основаниями для которых являются размышления Г.Г. Шпета и В.П. Зинченко. Мы учитываем и

*«будто бы переживания»* или *«отголоски переживаний»*, и отношения рядов форм экспрессии, и смысл, и образ, и предчувствия, и ощущения, которые могут быть во внутренних формах.

Возвращаясь к описанным выше внешним формам экспрессии детей в условиях игры-драматизации, мы можем гипотетически описать внутренние формы. Внутренние формы экспрессии квази-актера (роль медведя-2), предположительно, включают *предчувствие экспрессии воображаемого «медведя», ощущение нарастающей естественной экспрессии самого исполнителя*, а также *образ «медведя вообще»*. Мы полагаем, что из отношения предчувствия экспрессии конкретного «воображаемого медведя» и образа «медведя вообще» к собственным ощущениям нарастающей естественной экспрессии исполнитель делает выбор определенных форм экспрессии и ее меры (например: насколько широко расставлять ноги при ходьбе, чтобы казаться косолапым старым медведем, а не медвежонком, с одной стороны, и не человеком, переступающим лужи, с другой; и при этом еще и не упасть). Можно также допустить, что во внутренних формах экспрессии представлены *«будто бы переживания» воображаемого медведя*, иначе откуда бы появилась озабоченность на лице исполнителя и строгий оценивающий взгляд. Хотя, безусловно, это могут быть и переживания самого исполнителя, а не воображаемого медведя. В последнем предположении содержится одно из существенных отличий внутренних форм экспрессии квази-актера от экспрессии актера, описанной Г.Г. Шпетом. Еще важно добавить, что во внутренней форме представлены и смыслы. С нашей точки зрения, для квази-актера это будут *смыслы самого исполнителя*, в отличие от актера, где во внутренней форме представлены смыслы воображаемого лица.

Разнообразие внешних форм, которые мы наблюдаем у детей, позволяет предполагать варианты внутренних форм. И, скорее всего, все эти внутренние формы будут усеченными по сравнению с внутренними формами экспрессии квази-актера. Например, внешним формам, которые мы назвали «непосредственная экспрессия» (роль медведя-1), могут соответствовать внутренние формы, которые включают *образ самого исполнителя* (например, *«умница, красавица, хорошая девочка»*), а также *ощущение нарастающей*

*естественной экспрессии*. Относительно же описанных внешних форм, которые мы назвали «конвенциональная экспрессия» (роль зайца), можно предположить, что внутренние формы экспрессии у данного исполнителя включают образ «зайца вообще», ощущение нарастающей естественной экспрессии и какие-то смыслы самого исполнителя. Тот факт, что ребенок подавляет естественную экспрессию, явно свидетельствует о наличии в его сознании определенных смыслов.

Подытоживая сказанное, отметим, что выделенные нами внешние формы экспрессии ребенка в условиях игры-драматизации и описание, хотя и гипотетическое, внутренних форм позволяет утверждать, что имеются сходства и различия в экспрессии детей, занимающихся сценическим творчеством, и экспрессии актера. Наибольшее сходство мы видим в экспрессии квази-актера и актера, наименьшее — в формах непосредственной экспрессии и экспрессии актера. Заметим, что В.П. Зинченко (Зинченко, 2000) соглашается с Г.Г. Шпетом, что естественная экспрессия и экспрессия актера гетерогенны, и что «акт движения “в природе” и акт движения на сцене <...> простые омонимы» (Шпет, 1996, с. 419). Мы же полагаем, что есть все основания говорить о том, что экспрессия актера — это результат культурно-исторической *трансформации форм* непосредственной экспрессии, как внешних, так и внутренних, однако обоснование данного утверждения выходит за рамки данной статьи.

#### **Библиографический список**

1. Зинченко, В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В. П. Зинченко. — Москва : Изд-во УРАО, 2000. — 208 с.
2. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — Москва : Языки славянских культур, 2010. — 592 с.
3. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 139—151.
4. Старагина, И. П. Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте / И. П. Старагина // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 2. — С. 66—75.
5. Шпет, Г. Г. Психология социального бытия / Г. Г. Шпет. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 492 с.

**А.С. Султанова, И.А. Иванова**

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕГРУБЫМ ПЕРИНАТАЛЬНЫМ ПОРАЖЕНИЕМ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В АНАМНЕЗЕ**

В настоящее время многие специалисты отмечают, что психическое развитие современных детей имеет ряд существенных отличий по сравнению с процессом, который наблюдался еще несколько десятилетий назад. «Ребенок не стал хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим» (Фельдштейн, 2010, с. 6). Мы полагаем, что общие закономерности психического онтогенеза остаются неизменными, однако содержательная наполненность этапов развития, формирования поведения, когнитивно-операциональной сферы, становления личности ребенка претерпевают существенные изменения. С позиции культурно-исторической концепции это закономерно: психический онтогенез ребенка определяется социальной ситуацией развития (Выготский, 1984; Обухова, 2011), а она существенно изменилась. Очевидна трансформация внешних условий — происходят перемены во всех сферах жизни человека; изменяются и внутренние компоненты социальной ситуации развития, прежде всего, состояние детского здоровья. Статистические данные свидетельствуют о наличии тенденции к ухудшению здоровья детей и подростков (Росстат, 2016). Особую тревогу вызывает распространение перинатального поражения нервной системы (ППНС). Нами проведен цикл исследований (Султанова, Иванова, 2015 и др. работы), посвященный проблеме влияния негрубой перинатальной патологии ЦНС на психический онтогенез. Результаты исследований показали, что несмотря на благоприятный исход ППНС, развитие и социальная адаптация детей имеют достоверные различия по сравнению с детьми без ППНС в анамнезе. Однако мы исследовали детей дошкольного возраста, и возникает закономерный вопрос — что с этими детьми происходит дальше? Возможно, какие-то нарушения могут быть скомпенсированы в школьном возрасте, или же они усугубляются,

негативно влияя на психический онтогенез? Чем старше ребенок, тем сложнее увидеть влияние именно ППНС как основного фактора нарушения онтогенеза (на ребенка действует множество других внешних и внутренних факторов), но и на детей без ППНС в анамнезе оказывают влияние те же факторы, они живут и развиваются в той же культурно-социально-образовательной среде, что позволяет нам проводить сравнительное исследование.

В исследовании приняли участие 42 ребенка в возрасте 10—13 лет с ППНС в анамнезе, но в настоящее время считающиеся неврологически здоровыми, и 18 здоровых детей без указаний на патологию беременности и родов в анамнезе. В исследовании использовались следующие методы: комплекс нейропсихологических тестов А.Р. Лурия, анкетирование родителей и педагогов для выявления особенностей развития ребенка.

Согласно результатам исследования для каждого ребенка с ППНС характерна «мозаичная» картина, в которой относительная сохранность одних нейропсихологических факторов (чаще — левополушарных) сочетается с недостаточностью других. Однако четко выделяются общие особенности, свойственные всем детям основной группы, — нейродинамические нарушения и недостаточность произвольного контроля. У детей с ППНС в анамнезе формируется особый симптомокомплекс, который можно назвать «подкорково-лобный» нейропсихологический синдром: на фоне измененной активации со стороны подкорково-стволовых структур нарушается функциональное состояние и развитие лобной коры головного мозга, которая, в свою очередь, начинает недостаточно выполнять организующую функцию по отношению к субкортикальным структурам; основной вид нарушений при этом — снижение произвольного контроля на фоне нейродинамических дисфункций. В зависимости от основного нарушения мы разделили группу детей с ППНС на 2 подгруппы.

У детей 1-й подгруппы (38%) наиболее ярко проявляются нейродинамические нарушения в виде инертности, снижения работоспособности, искажения темпа деятельности, долгого «периода вработываемости», трудностей сосредоточения внимания. Эти особенности напрямую связаны с наличием ППНС, т.к. внутриутроб-



ный период особенно важен для формирования обеспечивающих активацию субкортикальных структур головного мозга. О функциональной недостаточности данных отделов мозга свидетельствует и характер жалоб родителей: частые заболевания ребенка, головные боли, нарушения сна и пр. У этих детей, как правило, неплохая школьная успеваемость (особенно у девочек) и социальная адаптация, но снижено качество жизни. Они тратят много времени на выполнение домашнего задания, инертно «застревают» на негативных переживаниях, у них часто отмечаются психосоматические реакции, тенденция к повышенной тревожности, снижение самооценки.

У детей 2-й подгруппы (62%) на первый план выходит недостаточность произвольной регуляции — целеполагания, программирования и контроля, т.е. управляющих функций, которые обеспечиваются префронтальными отделами головного мозга. При этом страдают все аспекты управляющих функций: целенаправленность, оттормаживание побочных влияний и сопротивление отвлекающим воздействиям, гибкое изменение действий соответственно требованиям задачи, создание алгоритма достижения цели, промежуточный и итоговый контроль. В процессе школьного обучения несостоятельность произвольной регуляции становится основным фактором, затрудняющим продуктивную деятельность и социальную адаптацию ребенка. Вследствие недостаточности произвольной регуляции у детей снижаются показатели динамического праксиса, зрительного гнозиса, произвольного внимания и памяти, вербально-логического интеллекта. Нарушается и эмоционально-личностное развитие ребенка. Для этих детей характерно отставание в формировании способности контролировать эмоциональные проявления, сочетание агрессивности к сверстникам с негативизмом по отношению к взрослым, особенно при попытках регламентировать деятельность ребенка. Также у этих детей нарушено «чувство дистанции», снижена способность к образованию глубоких эмоциональных связей. Как правило, у них наблюдается сочетание повышенной эмоциональной восприимчивости и ранимости по отношению к себе с довольно низкой чувствительностью по отношению к другим, недостаточной способностью к эмпатии. К подростковому возрасту такой ребенок часто подходит с астеноневротическими

чертами, инфантильностью, склонностью к депрессивным состояниям. В результате повышается вероятность девиантного поведения, появления зависимостей, невротических реакций, формирования акцентуаций характера.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало, что психическое развитие детей школьного возраста с ППНС в анамнезе отличается от развития здоровых сверстников, т.е. можно говорить об отдаленных последствиях перенесенного негрубого перинатального поражения нервной системы.

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4 : Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. — Москва : Юрайт : МГППУ, 2011.
3. Росстат. Официальный интернет-портал Федеральной службы государственной статистики. — URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/#) (дата обращения 07.12.2016).
4. Султанова, А. С. Влияние перинатального поражения нервной системы негрубого характера на развитие когнитивной сферы / А. С. Султанова, И. А. Иванова // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 16 июня 2015 г. — Москва : БукиВеди, ИППиП, 2015. — С. 408—414.
5. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития: доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19—20 апреля 2010 г. / Д. И. Фельдштейн. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010.

Т.В. Терещенко, Р.В. Соколов, О.А. Гончаров

## ПЕРЦЕПТИВНО-МОТОРНАЯ АДАПТАЦИЯ К КОМПЬЮТЕРНЫМ ИСКАЖЕНИЯМ СООТНОШЕНИЯ КООРДИНАТ ЗРИТЕЛЬНОГО И МОТОРНОГО ПОЛЕЙ

Исследование посвящено перцептивно-моторной координации графических движений и адаптации в условиях компьютерного искажения соотношения координат моторного и зрительного полей. Оно непосредственно связано с вопросами о *механизмах координации двух модальностей*, ответы на которые способны пролить свет на фундаментальную проблему в психологии – отношения восприятия и действия. Исследования механизмов интермодальной координации включают в себя, помимо прочего, изучение ситуаций конфликта между модальностями. На данный момент существует три основные теории, касающиеся процесса адаптации к конфликту зрительной и тактильно-проприоцептивной модальностей: доминирование зрения над движением, доминирование движения над зрением и равнозначный вклад обеих модальностей (Бавро, 1993). Каждая из теорий имеет факты как ее подтверждающие, так и опровергающие, что делает данную тематику актуальной для исследования и по сей день.

Наиболее популярным среди ученых-экспериментаторов способом исследования интермодального конфликта зрения и моторики является *изучение перцептивно-моторной адаптации к зрительным искажениям видимого мира*. Как правило, это предполагает ношение испытуемыми оптических приспособлений, вызывающих контролируемые системные изменения или реструктурирование оптической стимуляции. По истечении определенного периода ношения этих приспособлений оценивается их влияние на выполнение испытуемым определенных перцептивно-моторных действий (Шиффман, 2003). Первые и ставшие классическими эксперименты такого типа принадлежат Дж. Стреттону (Stratton G.M.) и И. Кёлеру (Kohler I.). К сожалению, исходя из результатов их экспериментальной работы, невозможно однозначно сказать о том,

за счет какой модальности происходит перцептивно-моторная адаптация к оптическим искажениям (Шиффман, 2003). Более того, некоторые авторы считают (Салвенди, 1991), что в экспериментальных записях Дж. Стреттона и И. Кёлера нет четкой демонстрации того, что адаптация полностью произошла. Последующие попытки более тщательно изучить этот момент не внесли желаемой ясности (Логвиненко, 1980). Таким образом, исследования интермодального конфликта продолжаются, появляются новые экспериментальные процедуры и новые гипотезы относительно роли перцепции и моторики в общей адаптации к искаженным условиям восприятия.

Помимо вопросов интермодального конфликта, описываемое исследование может пролить свет на некоторые *особенности формирования навыков*. В эксперименте, проведенном авторами, совершение действий курсором на экране с помощью движений компьютерной мыши можно считать своего рода двигательным навыком. А сам процесс адаптации, изучаемый в эксперименте, по сути является перестройкой сформированного двигательного (точнее говоря, сенсомоторного) навыка (управление компьютерной мышью) в новых условиях соотношения координат моторного и зрительного полей. Кардинально новые условия могут потребовать настолько существенных перестроек внутри навыка, что первоначально он частично или полностью разрушается, чтобы «собраться» заново. В эксперименте степень (успешность) адаптации оценивается именно по тому, насколько сильно навык нарушился и как быстро начал правильно функционировать в новых условиях.

Что касается половых различий в перцептивно-моторной координации, то исходя из изученных нами данных, сложно однозначно предсказать, будет ли наблюдаться преимущество мужчин или женщин в решении задач эксперимента. Тем не менее, мы предполагаем, что будет наблюдаться преимущество мужчин, поскольку в большинстве исследований наблюдается более успешное решение пространственных задач мужчинами (Анастаси, 2001).

### **Эмпирическая часть**

В соответствии с изученными литературными источниками мы выдвинули следующие гипотезы:

1) степень расстройства параметров графомоторной деятельности (разрушение навыка) будет возрастать с увеличением угла искажения соотношения между координатами зрительного и моторного полей;

2) процесс адаптации к компьютерным искажениям соотношения между координатами зрительного и моторного полей будет зависеть от величины угла искажения;

3) у мужчин по сравнению с женщинами будут выше скорость и качество выполнения графомоторной задачи и степень адаптации в целом;

4) скорость и точность выполнения задачи взаимосвязаны таким образом, что чем быстрее она решается, тем больше допускаются ошибок и наоборот.

Участниками эксперимента были 25 студентов Государственного университета «Дубна», учащихся на разных кафедрах и направлениях в возрасте от 17 до 25 лет (средний возраст — 19,64). Среди них 12 девушек и 13 юношей.

### Процедура

Участникам эксперимента на экране компьютера предъявлялось кольцо, открытое в графическом редакторе “*Paint*” (рис.). Задача участников — провести с помощью мышки линию внутри этого кольца.

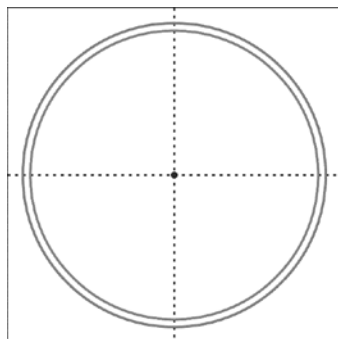


Рис. Предъявляемый стимульный материал

Искажение соотношения координат зрительного и моторного полей осуществляется с помощью специальной компьютерной программы, позволяющей повернуть движение курсора на любой градус по осям  $X$  и  $Y$ . В эксперименте углы искажения варьировались от  $0^\circ$  до  $180^\circ$ .

Для анализа результатов испытуемых были выбраны два основных параметра: *время* и *точность* выполнения задачи. Для исследования адаптации к искажениям на каждое условие эксперимента приходилось три пробы: *степень адаптации* анализировалась по различиям параметров (время и точность) первой и третьей проб.

Результаты показали:

1. Чем больше угол искажения, тем больше времени требуется на выполнение заданий и тем хуже их точность. Более детальный анализ позволил выделить три группы углов искажения по степени влияния на расстройство графомоторных навыков. При углах искажения от  $0^\circ$  до  $60^\circ$  нарушения скорости и точности выполнения заданий выражены незначительно и легко корректируются. Заметно большие трудности вызывают искажения  $75^\circ$ ,  $90^\circ$  и  $180^\circ$ . Самые выраженные расстройства проявились при угле искажения  $135^\circ$ , что, вероятно, связано с трудностями логической корректировки программы графомоторного навыка.

2. Адаптация к компьютерным искажениям также различается в зависимости от величины угла искажения. При небольших углах ( $0^\circ$  —  $60^\circ$ ) от первой к третьей пробе испытуемые не стремятся к улучшению результатов, возможно, в связи с незначительными нарушениями. Наиболее выражена динамика адаптации при углах искажения  $75^\circ$  и  $90^\circ$  — результаты третьих проб значительно лучше первых. При углах искажения более  $90^\circ$  ( $135^\circ$  и  $180^\circ$ ) отмечается тенденция к улучшению результатов, но трех попыток явно недостаточно для значительных изменений.

3. Обнаружена тенденция к более быстрому и точному выполнению заданий испытуемыми мужского пола, особенно при больших углах искажения.

4. Время и точность выполнения задачи коррелируют между собой. Причем на небольших углах искажения преобладают обратные корреляции — чем больше времени уходит на решение задачи,

тем точнее она выполняется, а при сильных искажениях увеличение затрачиваемого на решение задачи времени не приводит к ожидаемому улучшению точности, а порою наоборот ухудшает результат.

### **Библиографический список**

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении : учеб. пособие / А. Анастаси. — Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 752 с.
2. Бавро, Н. И. Интермодальная координация зрительных и проприоцептивных пространственных образов (новые феномены и их механизмы): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02, 19.00.01 / Бавро Николай Игоревич. — Москва, 1993. — 24 с.
3. Логвиненко, А. Д. Адаптация к инвертированному зрению / А. Д. Логвиненко, Л. Г. Жедунова // Вопросы психологии. — 1980. — № 6. — С. 97—108.
4. Человеческий фактор. В 6 т. Т.1. Эргономика – комплексная научно-техническая дисциплина / под ред. Г. Салвенди. — Москва : Мир, 1991. — 599 с.
5. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. — 5-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2003 — 928 с.

## СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ФУТБОЛЬНОГО ФАНАТА

Движение футбольных фанатов — многогранное социальное явление мирового масштаба. Согласно данным статистики интерес к футболу в нашей стране растет. Например, по сравнению с прошлым годом аудитория посетителей футбольных баталий в России выросла на 10%, и люди, увлекающиеся футболом, составляют более 10% всего населения трудоспособного возраста (от 10 лет). Субкультура футбольных фанатов представляет собой удобный материал для изучения идентичности, одной из наиболее актуальных проблем в современной психологической науке.

Формирование идентичности является ключевым моментом развития в подростковом и юношеском возрасте (Эриксон, 2002). По Э. Эриксону, идентичность представляет собой чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», сознание тождественности самому себе, непрерывности во времени собственной личности и связанное с этим ощущение, что другие также признают это. Идентичность является при этом изменчивым образованием, которое в течение жизни претерпевает ряд трансформаций, связанных с изменением телесности (физического облика человека) и с изменениями в социальной среде. Другие люди в течение определенного времени могут служить для человека «образцами» развития, и идентификация как механизм формирования идентичности — опознания своего «Я», — всегда связана с другими людьми. Эриксон считает, что возникающий в период юности параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. При этом он отмечает, что лучше идентифицироваться даже с негативными фигурами, нежели вообще не обрести своего «Я».

В отечественной литературе наиболее близким к понятию личностной идентичности выступает понятие личностного самоопределения. В классическом подходе С.Л. Рубинштейна самоопределение рассматривается в контексте проблемы детерминации



и определяется как самодетерминация, ставится проблема роли собственной активности субъекта в социальной детерминации. А.В. Петровский рассматривает проблему самоопределения в контексте группового взаимодействия как самоопределение по отношению к ценностям и в осознаваемых волевых актах. Л.И. Божович рассматривает проблему самоопределения в возрастном аспекте как потребность в формировании определенной смысловой системы. М.Р. Гинзбург пишет о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения и приходит к выводу о том, что личностное самоопределение задает социальное самоопределение, т.е. личность самоопределяется по отношению к системе (иерархии) ценностей, существующих в обществе. При этом успешное самоопределение предполагает широкий спектр личностно значимых позитивных ценностей и переживание осмысленности собственной жизни, а неуспешное — «ценностной пустотой», переживанием бессмысленности жизни. Подход Гинзбурга представляется наиболее разработанным для решения вопросов, связанных с проблемой личностного самоопределения в неформальных молодежных группах (Гинзбург, 1994).

Субкультура футбольных фанатов сегодня для многих молодых людей выступает социальным контекстом взросления. Позитивная роль субкультуры как института социализации была отмечена еще Д. Аусбель (1968). Однако не все субкультуры представляются безопасными для прохождения основных этапов развития личности и для общества в целом, и к такого рода противоречивым образованиям относится субкультура футбольных фанатов.

Идентифицировать себя как футбольный фанат может не каждый, а тот, кто:

- 1) принимает ценности субкультуры футбольных фанатов,
- 2) участвует в специфических коллективных практиках, касающихся футбола на стадионе и за его пределами (выезды в другие города, посещение домашних матчей команды и др.).

Результаты современных психологических исследований идентичности футбольных фанатов противоречивы. С одной стороны, отмечается позитивная роль субкультуры в развитии идентичности юноши: у фанатов выявлено более успешное решение

задач обретения гендерной идентичности по маскулинному типу, профессионального самоопределения и преодоления подросткового эгоцентризма (развития социоцентрических интересов) (Салахетдинов, 2008). Выявлено, что юноши нефанаты в процессе решения возрастных задач развития чаще испытывают внутренний конфликт, дисгармонию между состояниями «хочу» и «могу». Вместе с тем в другом исследовании, проведенном Е.В. Улыбиной (2012), выделяется такая характеристика фанатской идентичности, как неизменность, образ Я фанатов обладает большей связанностью, чем у нефанатов, что повышает ригидность личности. Авторы делают выводы о том, что футбольные фанаты нуждаются в идентификации со стабильной социальной структурой для поддержания самооценки и гендерной идентичности, что в конечном счете снижает адаптивность в изменяющейся среде. Данные особенности фанатской идентичности интерпретируются как развитие идентичности по антипротеевскому (фундаменталистскому) типу, которые выполняют функцию защитного механизма, действующего по типу когнитивного упрощения и понимаются как противоречие современному быстроизменяющемуся миру, принуждающему человека к формированию такой характеристики идентичности как гибкость, к гибкому принятию множества ролей и изменению представлений о себе.

Представляется необходимым уточнить данные об особенностях личностного самоопределения фаната в связи с уровнем развития автономии личности и показателями смысловой регуляции. Согласно теории самодетерминации Райана и Деси автономия является базисным показателем самодетерминации как высшего уровня саморегуляции и определяется как саморегулирование, когда человек переживает свое поведение как самоопределяемое (т.е. выбор способа поведения осуществляется самостоятельно на основе внутриличностных детерминант) (Мельникова, 2014). Смысловая регуляция — это система критериев и механизмов самонастройки жизнедеятельности, направленных на обеспечение ее соответствия этим связям (Осин, Леонтьев, 2007). В случае невозможности построить свою жизнедеятельность на смысловых основаниях возникают проявления смыслоутраты и ее выстраивание происходит на более примитивных основаниях, когда система вза-

имоотношений человека с миром регулируется его биологическими потребностями и социальными нормами.

Мы предполагаем, что в некоторых случаях включение в субкультуру футбольных фанатов может быть связано с нарушением смысловой регуляции, индикатором которого выступает смысловое отчуждение, проявляющееся в отдельных сферах жизни (трудовая или учебная деятельность, общение, самопознание и др.). Субкультура в данном случае выступает внешней опорой в регуляции собственной жизнедеятельности молодого человека.

**Цель** исследования — установить связь между особенностями личностного самоопределения и показателями уровня смыслового отчуждения и автономии у фанатов и нефанатов.

**Гипотезой** выступило предположение о различиях между группой фанатов и нефанатов в самоопределении по маскулинным характеристикам, фанаты определяют себя в сторону их усиления. В частности, мы предположили, что количество корреляций между этими характеристиками и показателями смыслового отчуждения и автономией у фанатов и нефанатов будет различаться.

С помощью модифицированной методики личностный дифференциал (ЛД) с 21 шкалами (в модификации Медникова, 2005) изучены представления фанатов и нефанатов о личностных и поведенческих качествах друзей, отцов, наставников, типичного футбольного фаната, идеального человека и самих себя. Для изучения смысловой саморегуляции и автономии личности использованы опросник субъективного отчуждения, Шкала самодетерминации (Осин, 2007, 2010), Шкала толерантности к неопределенности (Луховицкая, 1998). Выборку составили 86 фанатов и 95 нефанатов, всего 181 участник 18—25 лет.

Между фанатами и нефанатами обнаружены значимые различия в описаниях самих себя, Типичного футбольного фаната, Друга и Отца (по шкалам ЛД «Сильный — Слабый», «Решительный — Нерешительный» и др.). В представлениях о себе фанаты отличаются усилением маскулинных качеств, что подтверждает результаты других исследований фанатов. Значимых различий не обнаружено в описаниях Идеала и Наставника и ни по одной из шкал опросников.

Сравнение фанатов и нефанатов по степени внутренней однородности их представлений о разных людях (по величине интраклассовой корреляции  $r_{ИКК}$ ) (подробнее см. Мещеряков и др., 2014) показало, что у фанатов представления о всех объектах оценки субъективно положительны и более согласованы, нефанаты отдают образ Футбольного фаната от себя и других как менее «положительный» типаж. У фанатов образ Друга имеет большее сходство с образом типичного футбольного фаната в отличие от нефанатов. Судя по всему, среди друзей фанатов чаще встречаются соратники по субкультуре. В связи с этим о фанатской субкультуре как стабильной социальной структуре, идентификация с которой служит для поддержания самооценки и гендерной идентичности фанатов, стоит судить с определенными оговорками, учитывая специфику возраста, периода юности и ранней взрослости, связанную с высокой активностью процессов личностного самоопределения.

Сравнение фанатов и нефанатов по количеству и характеру корреляций между самохарактеристиками и шкалами опросников обнаружило различия между ними в структуре этих взаимосвязей. У фанатов выявлено 33 значимые корреляции (между 10 шкалами опросников и 18 самохарактеристиками), у нефанатов — 13 (между 7 шкалами опросников и 6 самохарактеристиками). У фанатов «задействовано» 85% всех шкал ЛД, у нефанатов — 28% шкал ЛД, т.е. в 2,5 раза меньше, чем у фанатов. Вероятно, для большинства футбольных фанатов те личностные и поведенческие характеристики, по которым они себя идентифицируют, оказываются связаны с показателями личностной автономии, т.е. с переживанием своего поведения как в большей или меньшей степени определяемого самими ими. Полученные результаты также указывают на неоднородность выборки и ставят задачи дальнейшего исследования потенциально схожих между собой подгрупп фанатов и нефанатов.

#### **Библиографический список**

1. Гинзбург, М. Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Г. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43—52.
2. Мельникова, В. Б. Автономия личности: обзор зарубежных подходов к проблематике / В. Б. Мельникова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2014. — Т. 7, № 37. — С. 9.

3. Мещеряков, Б. Г. Опросник национального характера: влияние размера выборки на результаты [Электронный ресурс] / Б. Г. Мещеряков, Ю. Аллик, Е. А. Алямкина // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2014. — №2. — С. 1—9. — URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2014/2/2014n2a1/2014n2a1.pdf> (дата обращения 19.12.2016).
4. Осин, Е. Н. Смыслоутрата и отчуждение / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 4. — С. 68—77.
5. Салахетдинов, Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Салахетдинов Эльдар Рашидович. — Москва, 2008. — 222 с.
6. Улыбина, Е. В. Неизменность как характеристика идентичности футбольных фанатов [Электронный ресурс] / Е. В. Улыбина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2012. — Т.5. — № 23. — С. 6. — URL: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2012v5n23e/694-ulybina23e.html> (дата обращения: 03.02.2017).
7. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. — 608 с.
8. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 416 с.

**Е.В. Улыбина, Н.В. Бакланова**

## **СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К РЕЛИГИИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ**

Религии существуют практически во всех культурах, обладая высокой устойчивостью. Как показывают многочисленные исследования (см, в частности, Kelley, 2015), большой вклад в сохранение веры в Бога вносит религиозность семьи, передающей отношение к религии следующим поколениям, хотя этот вклад и опосредован множеством других факторов. Вместе с тем есть данные о том, что, например, интуитивный стиль мышления предсказывает веру в бога у взрослых сильнее, чем религиозное воспитание (Shenhav et al., 2011).

Можно предположить, что сходный эффект имеет и уровень терпимости к неопределенности. Исследования, подтверждающие связь веры в Бога с низкой толерантностью к неопределенности (см, напр., Watson, Morris, 2005 и др.), позволяют предположить, что характеристики отношения к неопределенности будут предсказывать изменение отношения к религии во взрослом возрасте сильнее, чем уровень согласия со взглядами родителей на религию.

В проведенном исследовании для измерения отношения к неопределенности использовалась методика С. Баднера (1962), адаптированная Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой (2014), позволяющая диагностировать уровень интолерантности к неопределенности (ИТН) и толерантности к неопределенности (ТН). Шкала Социальной желательности Марлоу — Крауна в адаптации Ю.Л. Ханина, в дальнейшем СЖ, рассматривалась как показатель значимости социального одобрения. Для измерения близости взглядов респондентов со взглядами родителей использовался уровень согласия с утверждением «Мои родители разделяют мои взгляды на религию», в дальнейшем — СР, по 7-балльной шкале Лайкерта.

Выборка ( $N = 492$ ), состояла из православных (156 женщин, 30,4 г., 110 мужчин, 33,4 г.), атеистов и агностиков (110 женщин,

30,2 г., 59 мужчин, 35,9 г.). Часть данных респонденты заполняли через специализированные страницы в сети, часть — лично.

Анализ показал существование половых различий в выраженности изменения отношения к религии, у мужчин оно происходит значимо чаще, чем у женщин ( $\chi^2 = 5,11, p = 0,024$ ). Мужчины и женщины в целом по выборке имеют значимые различия только по уровню СЖ ( $t = 3,534, p = 0,000$ ), а у людей, изменивших отношение к религии, уровень СЖ значимо ниже, чем у тех, кто был постоянен в своем отношении к вере ( $t = 4,272, p = 0,000$ ). Это позволяет предполагать, что половые различия в изменении отношения к вере детерминированы, в том числе, более высокой ориентацией женщин на социальное одобрение. А сохранение позиций по отношению к религии рассматривается как в большей степени социально одобряемый вариант поведения.

Как показал анализ, у верующих значимо выше СР, ИТН и СЖ и ниже ТН. В целом по выборке то, будет ли человек верующим или неверующим, бинарная логистическая регрессия с последовательным включением, в которую в качестве предикторов вошли возраст, пол, СР, СЖ, ИТН и ТН, позволяет предсказать на уровне 74,4%. На первом шаге в нее включается уровень СР ( $B = 0,416, p = 0,000$ ), на втором — уровень ИТН ( $B = 0,097, p = 0,000$ ), далее — уровень ТН ( $B = -0,099, p = 0,000$ ) и в завершение — пол респондентов ( $B = -0,491, p = 0,038$ ).

Для оценки относительной роли факторов, вносящих вклад в переход от веры к неверию и неверия к вере, выборка была разбита на две подвыборки: всегда верующих и бывших верующих и всегда неверующих и бывших неверующих.

Бинарная логистическая регрессия дает 79% верных прогнозов того, что бывшие неверующие станут верующими: на первом шаге в нее был включен уровень СР ( $B = 0,565, p = 0,000$ ), на втором — ИТН ( $B = 0,131, p = 0,000$ ), на третьем — СЖ ( $B = 0,138, p = 0,008$ ). Пол респондентов не вошел в число значимых предикторов в этой подвыборке, а анализ отдельно мужской и женской части ВБВ также не показал различий в характере значимых предикторов.

В бинарную логистическую регрессию на первом шаге был включен уровень ИТН ( $B = -0,089$ ,  $p = 0,000$ ), на втором — ТН ( $B = 0,139$ ,  $p = 0,000$ ), на третьем — пол ( $B = 0,994$ ,  $p = 0,002$ ) и на четвертом — СР ( $B = -0,249$ ,  $p = 0,005$ ). Процентный показатель верных прогнозов при этих предикторах не очень высок и равен 67,9%.

Значимость фактора пола заставила рассмотреть подвыборки мужчин и женщин НБН по отдельности.

На третьем шаге бинарная логистическая регрессия позволяет предсказывать 72,4% случаев того, что неверующие женщины станут верующими. На первом шаге в анализ был включен уровень ТН ( $B = 0,208$ ,  $p = 0,000$ ), на втором — возраст ( $B = -0,046$ ,  $p = 0,016$ ), на третьем — СР ( $B = -0,232$ ,  $p = 0,052$ ) на пределе уровня значимости.

У мужчин бинарная логистическая регрессия на третьем шаге позволяет предсказывать 82,6% случаев перехода от неверия к вере. На первом шаге был включен уровень ИТН ( $B = -0,172$ ,  $p = 0,000$ ), на втором — ТН ( $B = 0,129$ ,  $p = 0,017$ ), на третьем — СР ( $B = -0,343$ ,  $p = 0,029$ ).

Данные по выборке в целом не подтверждают гипотезу о большем вкладе отношения к неопределенности в отношении к религии. Большой вклад в вероятность того, будет ли человек верующим во взрослом возрасте или нет, вносит СР. Показатели отношения к неопределенности подключаются к анализу на втором и третьем шаге.

В целом по выборке уровень СЖ и СР у верующих выше, чем у неверующих, что позволяет говорить о большей значимости социального одобрения для верующих и о том, что в большинстве случаев родители и верующих, и не верующих респондентов верят в Бога. Это создает ассиметричную ситуацию, при которой переход от веры к неверию происходит скорее вопреки мировоззрению родителей, а переход от неверия к вере — в согласии с мировоззрением родителей.

Однако учет направленности изменения дает возможность увидеть, что переход от неверия к вере определяется в большей степени индивидуальным стремлением к определенности и предсказуемости реальности, чем близостью ко взглядам родителей: у



женщин — уровнем ТН, у мужчин — ИТН, а сохранение веры в большей степени определяется согласием с родительским отношением к религии, чем собственным отношением к неопределенности.

Люди с высокой терпимостью к неопределенности и низким уровнем избегания неопределенности при прочих равных имеют меньше стимулов менять имеющееся религиозное мировоззрение, сохраняя неоднозначное отношение к вере. Тогда как низкая терпимость к неопределенности и высокая потребность избегать неопределенность у неверующих стимулируют обращение к религии, функционирующей, по словам М. Хогга и др. (2010), как мощная, всеобъемлющая идеологическая система, дающая смысл и цель существованию, определяющая нормативные практики поведения в повседневной жизни и ориентиры морального выбора.

#### **Библиографический список**

1. Чумакова, М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / М. А. Чумакова, Т. В. Корнилова // Экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7. — № 1. — С. 92—110.
2. Kelley, J. National Context, Parental Socialization, and Religious Belief in 38 Nations as of 2008: The End of National Exceptionalism? / J. Kelley // Polish Sociological Review. — 2015. — Vol. 3, № 191. — P. 295—314.
3. Hogg, M. A. Religion in the Face of Uncertainty: An Uncertainty-identity Theory Account of Religiousness / M. A. Hogg, J. R. Adelman, R. D. Blagg // Personality and Social Psychology Review. — 2010. — Vol. 14, № 1. — P. 72—83.
4. Shenhav, A. Divine intuition: cognitive style influences belief in God / A. Shenhav, D. G. Rand, J. D. Greene // Journal of Experimental Psychology: General. — 2012. — Vol. 141, № 3. — P. 423—428.
5. Watson, P. J. Spiritual Experience and Identity: Relationships with Religious Orientation, Religious Interest, and Intolerance of Ambiguity / P. J. Watson, R. Morris // Review of religious research. — 2005. — Vol. 46, № 4. — P. 371—379.

В.О. Шабанова

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ СЦЕНАРИЕВ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ЭРГОНОМИЧНОСТИ САЙТА ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА «ДУБНА»

В наши дни каждое уважающее себя высшее учебное заведение имеет свое представительство в сети — свой сайт, страницы в социальных сетях, почтовые рассылки. Однако не каждый сайт отличается удобством и легкостью нахождения на нем нужной информации, т.е. соответствием эргономическим требованиям. В своей работе мы обратили свое внимание на удобство использования сайта Государственного университета «Дубна».

Американский дизайнер А. Купер говорит о том, что поведение продукта (в данном случае — сайта) и его функциональность должны быть ориентированы на достижение целей пользователей через решение отдельных задач (Cooper, 2007). На это также указывает В. Каптелинин, предлагая использовать в качестве теоретической базы для оценки эргономичности ресурса *теорию деятельности*, которая уделяет внимание целям и задачам (Kartelinin, 2006). Очевидно, что у каждого, кто будет заходить на сайт вуза, будут свои определенные цели.

Для определения эргономичности сайта Государственного университета «Дубна» мы будем, прежде всего, рассматривать студентов как целевую аудиторию (основных пользователей) сайта. Однако студенты индивидуальны, каждый имеет свои психологические особенности, потребности и обладает разными возможностями.

А. Купер предлагает использовать *метод моделирования* для определения конкретных пользователей (Cooper, 2007). Модели пользователей в его концепции являются *персонажами* — такая аудитория, которая создается на основе мотивации и поведения реальных людей, и которая выступает в роли представителей возможных пользователей в процессе проектирования.

Мы создали трех персонажей, отражающих основные особенности студентов и их цели, а ориентировались прежде всего на ключевого персонажа, который, на наш взгляд, наиболее точно ха-

рактирует потребности тех студентов, которые чаще всего пользуются сайтом вуза. Один из созданных нами персонажей — ключевой. Два других персонажа являются дополнительными. Ключевой персонаж — Мария, студент 2-го курса бакалавриата, живущая далеко от вуза и приезжающая на занятия каждый день из другого города, пользуется смартфоном для поиска в интернете. Первый дополнительный персонаж, Игорь, учится на 4-м курсе бакалавриата и живет в общежитии недалеко от университета, пользуется ноутбуком. Второй дополнительный персонаж — Елизавета, абитуриент, желающая поступить в магистратуру, также пользуется ноутбуком. Обращаем внимание на то, что все персонажи являются вымышленными и любые совпадения с реальными людьми случайны.

Мы рассмотрели несколько сценариев поведения персонажей на старом сайте Государственного университета «Дубна» (<http://uni-dubna.ru/>) и на новом (<https://new.uni-dubna.ru/>), который на данный момент (14 ноября 2016) находится в разработке. Роли троих персонажей исполняло два независимых эксперта, которым было предложено достичь четырех целей на старом и новом сайтах университета и записывать свои действия. Цели были следующие.

**Цель № 1.** Найти, будет ли в пятницу на четной неделе обучения пара по английскому языку.

**Цель № 2.** Узнать, какова итоговая форма контроля (экзамен, зачет или зачет с оценкой) по предмету «Менеджмент в науке и высшем образовании».

**Цель № 3.** Узнать о последних новостях за ноябрь.

**Цель № 4.** Узнать о том, существуют ли направления на магистратуре, связанные с экологией.

В качестве примера приведем выполнение цели № 1 ключевым персонажем. Осуществляя деятельность по достижению этой цели, на **старом сайте** университета Мария, согласно мнению независимых экспертов, производила следующие действия:

### Эксперт № 1

1. Мария заходит на сайт с мобильного устройства, ждет загрузки.
2. Просматривает главную страницу, не видит ссылки на расписание.
3. Набирает в строке поиска вверху: «Расписание».
4. Сайт выдает 52 результата поиска. Результатов много и они неочевидны.
5. Мария решает пойти другим путем и выбирает раздел «Обучение» в меню слева.
6. В раскрывшемся меню выбирает раздел «Студентам».
7. Кликает по «Расписанию занятий».
8. Выбирает второй курс.
9. Загружает файл с расписанием.
10. В файле находит расписание на пятницу и узнает о том, что на четной неделе второй парой будет занятие по английскому языку.

### Эксперт № 2

1. Мария открывает сайт.
2. Мария не может сориентироваться и открывает карту сайта.
3. Мария просматривает список ссылок и находит ссылку «Расписание занятий» → «Факультет экономики и управления».
4. С первого раза не попадает по ссылке пальцем. Наконец, переходит по ней.
5. Мария скачивает файл по ссылке для своего направления и обнаруживает, что скачала учебные графики, а не расписание.
6. Мария возвращается на карту сайта.
7. Открывает ссылку «Расписание занятий».
8. Переходит по ссылке «2 курс».
9. Скачивает документ.
10. Мария, наконец, находит расписание пар на пятницу.

На **новом сайте** университета для достижения цели № 1 Мария действовала следующим образом:

### Эксперт № 1

1. Мария заходит на сайт с мобильного устройства, ждет загрузки.
2. Пролистывает главную страницу и видит, что на ней нет расписания и ссылок на него.
3. Нажимает иконку меню.
4. Нажимает на «Разделы».
5. Выбирает «Студентам».
6. Переходит по ссылке «Расписание».
7. Мария выбирает во второй

### Эксперт № 2

1. Мария открывает сайт.
2. Мария пролистывает сайт до конца и, не найдя нужной информации, возвращается в начало.
3. Кликает по иконке «бутерброда», раскрывает по очереди пункты меню и находит пункт «Расписание».
4. Мария выбирает свой курс, затем — факультет, и, наконец, группу.

строке факультет экономики и управления.

8. Выбирает группу в третьей строке и видит, что ее курс и группа в списке отсутствуют.

9. Мария выбирает из первой строки второй курс.

10. Факультет изменился на «системный анализ и управление», и Мария заново выбирает «экономику и управление».

11. Теперь в списке в третьей строке появляется группа Марии («Менеджмент-УП»), и она кликает по ней.

12. Прокручивает страницу вниз, до таблицы с пятничным расписанием, и видит, что второй парой на четной неделе у группы стоит английский язык.

5. Мария находит расписание пар на пятницу.

Из полученных нами сценариев поведения персонажей мы увидели, что каждый из них действует по-разному в поисках информации, и эти сценарии зачастую не совпадают с теми, которые ожидаются разработчиками сайтов. Так, чтобы выполнить задачу нахождения расписания для цели № 1, Мария сначала пользуется поиском по сайту или картой сайта и, не найдя нужного, догадывается о структуре сайта и местонахождении в ней ссылки на загрузку расписания.

В целом можно отметить, что пользователям проще достигать своих целей на новом сайте университета. Например, на старом сайте Игорь не до конца удовлетворил свою потребность в просмотре фотографий с места событий: фотографии были небольшого размера. Эту неудовлетворенность отметили оба эксперта. В то же время, на новом сайте у персонажей также возникали трудности с достижением целей. Например, Мария, согласно действиям первого эксперта, при движении к цели № 1, столкнулась с неудобством выбора из выпадающего списка.

Некоторые цели и вовсе не были достигнуты персонажами. Так, Мария, роль которой исполнял второй эксперт, при стремлении достичь цели № 2 на **новом сайте** университета совершила множество действий, однако так и не обнаружила ссылку на загрузку нужного ей учебного плана. Елизавета, роль которой исполнял первый эксперт, не достигла цели № 4 на старом сайте — найти перечень направлений подготовки в магистратуре.

На обоих сайтах персонажи столкнулись с трудностью восприятия больших таблиц, когда при прокрутке страницы теряется из виду шапка и неясно, что содержит в себе та или иная ячейка, когда шапки не видно. Проблема решилась бы благодаря простому закреплению шапки таблицы при прокрутке. Однако таблицы, особенно такие масштабные, трудны для восприятия, и информацию стоило бы представить в другом виде, например, в виде графических элементов.

В целом можно отметить тенденцию к увеличению эргономичности нового сайта Государственного университета «Дубна» по сравнению со старым и большее внимание к мобильной версии сайта, что улучшает удобство использования *web*-ресурса и позволяет пользователям удовлетворять свои потребности и достигать определенных целей.

В заключение хотелось бы отметить, что наша работа является лишь началом исследования эргономичности сайта Государственного университета «Дубна». В дальнейшем мы планируем придерживаться целеориентированного подхода в определении удобства сайта. Этот подход позволит узнать о конкретных нуждах пользователей и о том, насколько их удовлетворяет структура, функционал и дизайн сайта.

#### **Библиографический список**

1. Cooper, A. About Face 3: The Essentials of Interaction Design / A. Cooper, R. Reimann, D. Cronin. — Wiley Publishing, 2007. — 610 p.
2. Kaptelinin, V. Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design / V. Kaptelinin, B.A. Nardi. — The MIT Press, 2006. — 334 p.

С.Л. Шелина

## ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

В одном из своих докладов Л.Ф. Обухова (2015) отметила, что способность увидеть «ставшую» форму психологического явления и найти средство диагностики, позволяющее выявить этапы развития этого образования, — самые трудоемкие задачи. Для профессора Л.Ф. Обуховой решение таких задач было выражением личных приоритетов и профессиональной позиции, предполагающей высокую степень открытости, уважения к изучаемой реальности. Это проявилось, например, в предоставлении права ребенку сделать так, как он считает нужным, даже в процессе регламентированной процедуры формирования действия (Обухова, 1972). Б.Д. Эльконин (2016) упоминает этот факт, обсуждая вопросы посредничества, смысловое содержание «фазы пробы», которые являются необходимыми условиями для того, чтобы осваиваемое ребенком значение было принято, а не только повторено.

Открытость и внимательное отношение к фактам обеспечили возможность Л.Ф. Обуховой находить неожиданные решения, сопряженные с изменением первоначальной цели. Так, например, была показана необходимость введения специального этапа как условия для освоения конкретных понятий — этапа рассмотрения ситуации в целом, представления этой «целостности» схематично (Обухова, 1977).

Доказанная Л.Ф. Обуховой продуктивность открытой поисковой позиции оставляет место для исследований, которые в силу малочисленности выборки лишены статистической защищенности. Некоторые результаты одного из таких исследований, посвященному развитию коммуникативных навыков детей, мы приводим ниже.

Развитие ребенка всегда происходило во взаимосвязанных, но содержательно и функционально отличных конструкциях — «Взрослый–Ребенок» и «Ребенок–Ребенок». Детская субобщина была полигоном, источником активности, где вырабатывались, транслировались специфические нормы и правила взаимодействия.

Функциональная необходимость корпуса организационных действий, его отработка в основном реализовывалась в формате «ребенок+ребенок». Но запускался или купировался этот проект образцами, позицией референтных для ребенка лиц. Еще Ж. Пиаже показал, если во взаимодействии «Взрослый–Ребенок» задавалась партнерская линия, то у ребенка на поле «Ребенок+Ребенок» это образование проявлялось не в 12, а уже в 6 лет.

На настоящий момент очевиден факт редукции детской суб-общины. Методика С.В. Реутского (Реутский, 2006) — попытка реконструкции утраченных форм дворовой игры, но в формате «Взрослый+Ребенок». Данная авторская методика оказалась продуктивной при работе в разных возрастных группах, включая дошкольников, что послужило основанием использования ее и в группах детей 3—3,5 лет (кризисный возраст) на совместных занятиях с родителями (7 семей). Годовой цикл занятий проводился на базе детского клуба «Орленок» (Москва) при активном взаимодействии тренера с психологом.

На основании результата включенного наблюдения и анализа видеозаписей занятий было выявлено, что родители как носители поведенческих образцов, задающие оценочными суждениями эшелон развития, в ситуации наличия тренера делегировали ему организационные функции, в том числе, определения территории функционирования (позиция зависимости). На первых занятиях родители демонстрировали «обслуживающую» позицию по отношению к детям. На призыв тренера, адресованный детям, бегали за ковриками, палочками. В начале проекта мало действовали сами, много инструктировали, говорили о том, что такое «хорошо-плохо» на уровне общих деклараций, не учитывая обстоятельства действия активности своего ребенка (отсутствие опыта работы в ситуациях неопределенности; нормативной необходимости уточнить уровень безопасности территории, используя стратегию «разведки» боем...).

Эти данные свидетельствовали, что наличие мотивации родителей и наличие дидакта занятий — недостаточные условия. Была необходима специальная работа по коррекции позиции. В связи с этим тренером была поставлена специальная задача. Были введены задания для родителей, например, сказать в конце занятия свое-



му ребенку, что ему больше всего понравилось. Были продемонстрированы образцы спокойного отношения к отказам, агрессии, к тестированию детьми взрослых посредством намеренного нарушения норм. Были продемонстрированы варианты выхода из эмоционально напряженных ситуаций. Например, перевода действия «наказания за недостойное поведение» в формат фиксации возникшего напряжения как условия для введения конвенции. Тренером были продемонстрированы образцы спокойного отношения к определенному поведению детей (защитным реакциям). На определенном этапе это привело к смене оценочных ориентиров у родителей — от выявления недостатков к поддержанию инициативы и сорадванию при достижении промежуточных результатов детьми.

На фоне происходящих изменений позиции родителей дети продемонстрировали: 1) учет «территории других пар» (рассаживались, раскладывали коврики с учетом других); 2) некоторые формы организации группы в целом (когда один ребенок громко повторил задание тренера о том, что нужно собраться, в ситуации, когда взрослые и дети якобы «не услышали», увлеченные своими делами); 3) к концу проекта дети с удовольствием обустроили игровое поле — вместе раскатывали и скатывали ковер. Стоит отметить, что после проверки взрослых (родителей и тренера) на искренность и последовательность в реализации партнерской позиции, проявилась «открытость» к освоению нового опыта. Даже застенчивые дети, вообще дети с ярко выраженным негативизмом откликнулись на предложение тренера, чтобы продемонстрировать не только уже знакомое действие, но и попробовать новое.

В основе полученных результатов лежал энтузиазм родителей, опыт педагога (методика) и многоаспектный пошаговый анализ происходящего по всем взаимосвязанным линиям развития («Тренер – Родитель» + «Родитель – Ребенок» + «Тренер – Ребенок» + «Ребенок – Ребенок»), проведенный психологом совместно с тренером. Это позволило выстраивать приоритеты, изменять первоначальные цели и задачи по ходу реализации проекта. Поэтому дидактический вопрос «Что делать?» трансформировался в вопрос о функциональном значении «плохо управляемого поведения», ориентировавший на поиск безболезненных для детей и родителей

форм продуктивной активности (исчезали негативизм, агрессия и др.). Такой анализ поставил общий вопрос о необходимых условиях формирования коммуникативных действий. Более того — о необходимости учета всех субъектов единой системы при анализе процессов обучения/воспитания. Из чего следует, что анализ по какому-то параметру одного из элементов системы априори приводит к спорным выводам даже при наличии репрезентативной выборки.

### **Библиографический список**

1. Обухова, Л. Ф. Формирование элементов научного мышления у ребенка: дис. ... канд. психол. наук / Обухова Людмила Филипповна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — Протоколы исследования.
2. Обухова, Л. Ф. Два пути формирования простой системы научных понятий / Л. Ф. Обухова // Управляемое формирование психических процессов ; под ред. П. Я. Гальперина. — Москва : Изд-во МГУ, 1977. — С. 101—113
3. Обухова, Л. Ф. «Методика двойной стимуляции» : доклад на семинаре в институте психологии АПН 19 ноября 2015 г.
4. Реутский, С. В. Физкультура про другое, зато для всех и обо всем, от простого к сложному, в семье, детском саду и в начальной школе / С. В. Реутский. — Санкт-Петербург : Агентство образовательного сотрудничества, 2006. — 224 с.
5. Эльконин, Б. Д. Опосредствование и развитие / Б. Д. Эльконин // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (МГППУ) (27—28 июня 2016). — Москва : БукиВеди. — С. 102—114

Н.И. Юдина

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Индивидуальный подход к ребенку предполагает в том числе и учет его индивидуально-типологических особенностей. В своем исследовании мы провели апробацию подхода к типологии детского развития, предложенного А.Л. Венгером (2014). Его специфической особенностью является совместный учет динамических и содержательных характеристик личности. Динамические характеристики представлены двумя осями. Каждая из них характеризуется двумя противоположными полюсами. Первая ось задана полюсами стеничность (активность)/чувствительность, вторая — полюсами стабильность/гибкость. В качестве содержательной характеристики выделена доминирующая направленность: коммуникативная, деятельная или познавательная. До настоящего времени этот подход не подвергался эмпирическому исследованию. Мы поставили перед собой **задачу** разработать инструментарий для определения психологического типа детей раннего и дошкольного возраста, а также изучить гендерные и возрастные различия в представленности разных психологических типов.

### Методика

На основе указанной классификации нами был разработан опросник для педагогов, содержащий описания поведенческих проявлений той или иной динамической характеристики и/или направленности. Например: «Ребенок предпочитает знакомые привычные занятия чему-либо новому» (характеризует стабильность); «Заходя в комнату, где собрались гости, ребенок очень стесняется, но при этом старается, чтобы это заметили все окружающие» (характеризует чувствительность в сочетании с коммуникативной направленностью). Опросник содержал 51 утверждение.

Опросник был предложен педагогам 11 групп ДОУ: подготовительной (6—7 лет), двух старших групп (5—6 лет), трех средних

(4—5 лет), двух вторых младших (3—4 года), трех первых младших групп (2—3 года). В общей сложности были получены данные о 191 ребенке, в том числе: 27 детей раннего возраста (9 девочек, 18 мальчиков), 38 — младшего дошкольного возраста (21 девочка, 17 мальчиков), 59 — среднего дошкольного возраста (23 девочки, 36 мальчиков), 67 — старшего дошкольного возраста (44 девочки, 23 мальчика).

На каждую группу был дан один экземпляр опросника и один экземпляр бланка для фиксации выбранных утверждений. В бланках напротив имени каждого ребенка проставлялись номера утверждений, соответствующих его поведенческим проявлениям. Оба педагога, работающих на группе, заполняли один бланк на двоих — сверяя собственные наблюдения с наблюдениями коллеги. При обработке результатов психотип ребенка определялся на основе преобладания ответов, соответствующих этому психотипу. Если отсутствовало выраженное преобладание ответов, относящихся к определенному психотипу, то делался вывод о том, что этот ребенок относится к «смешанному» типу.

### **Результаты исследования**

В раннем возрасте наиболее распространенным оказался «романтический» психотип. К нему было отнесено 11% девочек и 16% мальчиков. Этот психотип характеризуется сочетанием чувствительности, гибкости и коммуникативной направленности. У мальчиков нередко встречался также «исследовательский» тип, характеризующийся сочетанием стеничности, гибкости и познавательной направленности. У девочек этот психотип практически не встретился ни в одной возрастной группе (только у 2% старших дошкольников).

В младшем дошкольном возрасте как среди мальчиков, так и среди девочек преобладал «исполнительный» тип (14% девочек, 17% мальчиков). Этот психотип, как и «романтический», характеризуется чувствительностью и коммуникативной направленностью, но, в отличие от него, также стабильностью (в противовес гибкости). У 14% девочек встретился также отсутствующий у мальчиков этого возраста «рассудочный» тип (сочетание чувствительности, стабильности и познавательной направленности).

В среднем дошкольном возрасте среди девочек был наиболее распространен «артистический» тип (18%), характеризующийся сочетанием стеничности, гибкости и коммуникативной направленности. У мальчиков этот тип встречался редко (3%). У них был наиболее распространен (22%) «непоседливый» тип — сочетание чувствительности, гибкости и деятельной направленности. У девочек этого возраста «непоседливый» тип не встретился.

В старшем дошкольном возрасте у мальчиков также наиболее часто встречался «непоседливый» тип (как и в предыдущей группе — у 22%). Он же встретился у 7% девочек этого возраста. У девочек наиболее частым (16%) был «доминантный» тип, близкий к «артистическому» — сочетание стеничности, стабильности и коммуникативной направленности. Этот же психотип встретился у 11% мальчиков. У 11% девочек был представлен «исполнительный» тип, не встретившийся у мальчиков этого возраста.

Таким образом, единственная сколько-нибудь заметная возрастная закономерность состоит в повышении с возрастом частоты «непоседливого» типа у мальчиков: 6% в раннем возрасте, 12% — в младшем дошкольном, по 22% — в среднем и старшем дошкольном возрастах. Различие между первыми двумя (суммарно) и последними двумя (также суммарно) значимо при  $p < 0,05$  (здесь и далее статистическая значимость различий проверялась по  $t$ -критерию Стьюдента).

Гендерные различия оказались более выражены. Так, у мальчиков значительно чаще, чем у девочек, встречался «непоседливый» тип (соответственно у 17% и у 5% суммарно по всем возрастным группам; различие статистически значимо при  $p < 0,01$ ). У мальчиков также чаще, чем у девочек, выявлялся «исследовательский» тип (соответственно у 6% и у 1%; различие статистически значимо при  $p < 0,05$ ). У девочек практически вдвое чаще, чем у мальчиков, выявлялась коммуникативная направленность, представленная «артистическим», «доминантным» и «исполнительным» типами (суммарно по трем типам и всем возрастным группам — у 29% девочек и 15% мальчиков; различие статистически значимо при  $p < 0,05$ ).

## Выводы

1. Уже в раннем возрасте могут быть выявлены психологические типы, проявляющиеся в устойчивых поведенческих особенностях детей.

2. Возрастные различия в частоте представленности разных психологических типов выражены слабо. Единственная выявившаяся в нашем исследовании закономерность состоит в повышении с возрастом представленности «непоседливого» типа.

3. Более выражены гендерные различия: у мальчиков чаще, чем у девочек, встретились «непоседливый» и «исследовательский» типы. У девочек чаще, чем у мальчиков, наблюдалась коммуникативная направленность, представленная «артистическим», «доминантным» и «исполнительным» типами.

4. Разработанный нами опросник может использоваться сотрудниками дошкольных учреждений для определения психологического типа детей с целью индивидуализации воспитательного процесса.

### Библиографический список

1. Венгер, А. Л. Психологические типы в детском возрасте / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. — 2014. — № 3. — С. 37—45.

## ОБ АВТОРАХ

**Аверкиева Анастасия Александровна**, аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», [avenastya@yandex.ru](mailto:avenastya@yandex.ru).

**Бакланова Надежда Вячеславовна**, студент 4-го курса Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [nadezhdanezabludka@gmail.com](mailto:nadezhdanezabludka@gmail.com).

**Вартанова Ирина Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова», [iivart@mail.ru](mailto:iivart@mail.ru).

**Глозман Жанна Марковна**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», [Glozman@mail.ru](mailto:Glozman@mail.ru).

**Гончаров Олег Анатольевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», [oleggoncharov@inbox.ru](mailto:oleggoncharov@inbox.ru).

**Гумановская Юлия Владимировна**, аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», [Julyhuman@yandex.ru](mailto:Julyhuman@yandex.ru).

**Дымкова Светлана Викторовна**, магистр психологии, аспирант кафедры психологии 2-го года обучения ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», [svdymkova92@gmail.com](mailto:svdymkova92@gmail.com).

**Дьячук Анна Анатольевна**, кандидат психологический наук, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева», [dzanna@mail.ru](mailto:dzanna@mail.ru).

**Есикова Татьяна Владиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», [tatjana.esikowa@yandex.ru](mailto:tatjana.esikowa@yandex.ru).

**Иванова Ирина Анатольевна**, кандидат физико-математических наук, ведущий специалист психологического центра «Сателлит», Irina\_A\_Ivanova@mail.ru.

**Камнева Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», ekamneva@yandex.ru.

**Карпова Наталия Львовна**, доктор психологических наук, профессор; ФГБНУ «Психологический институт РАО»; ntkarпова@mail.ru.

**Корепанова Клара Михайловна** в течение многих лет сотрудничала с редакциями журналов «Культурно-историческая психология» и «Психологическая наука и образование» в ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

**Корнилов Дмитрий Николаевич**, психолог центра «Сотворение», dm@iprsn.ru.

**Котляр (Корепанова) Инна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», iakorepanova@gmail.com.

**Кузнецова Ольга Николаевна**, преподаватель Муниципальное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств № 3», аспирант кафедры психологии 2-го года обучения ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», emelia37@yandex.ru.

**Левит Леонид Зигфридович**, доктор психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования, г. Минск, Беларусь, научный корреспондент Института психологии им. Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, leolev44@tut.by.

**Маланов Сергей Владимирович**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ЧОУ ВО «Восточно-Европейский институт», MalanovSV@mail.ru.

**Мешкова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой дифференциальной психологии и психофизиологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВО «Московский



государственный психолого-педагогический университет»,  
tmesh@mail.ru.

**Мещеряков Борис Гурьевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», borlogic1@gmail.com.

**Минайчева Наталья Викторовна**, аналитик отдела анализа эффективности образовательной политики ГБНУ «Московский институт открытого образования», nminaycheva@yandex.ru.

**Наумова Валентина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», naumovavalentina2011@mail.ru.

**Николаева Наталия Олеговна**, старший преподаватель кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», sp\_natalia@mail.ru.

**Новгородцева Александра Павловна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», irsana@list.ru.

**Панцырь Сергей Николаевич**, кандидат психологических наук, педагог-психолог центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», irsana@list.ru.

**Погорелова Галина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент преподавала в МО «Долгопрудненский техникум», МГИ им. Е.Р. Дашковой, МГОУ им. В.С. Черномырдина, gnpog@yandex.ru.

**Позднякова Александра Валерьевна**, магистр психологии, аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», alexpozdnuyakova@mail.ru.

**Полевая Марина Владимировна**, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой

«Управление персоналом и психология» ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», профессор, m-v-p@list.ru.

**Полевой Сергей Анатольевич**, доктор технических наук, доцент ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», профессор департамента «Менеджмент», m-v-p@list.ru.

**Обухова Людмила Филипповна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая до последних дней своей жизни кафедрой возрастной психологии ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования.

**Сахарова Наталия Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», sakharovanata@yandex.ru.

**Семенов Игорь Никитович**, доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», лауреат Премии Президента РФ в области образования, i\_samenov@mail.ru.

**Соколов Роман Владимирович**, старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», sokolov-r@yandex.ru.

**Соколова Мария Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной психологии; методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», maria.sokolova.v@gmail.com.

**Старагина Ирина Петровна**, кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом в Независимом научно-методическом центре «Развивающее обучение», staragina@mail.ru.

**Суворов Александр Васильевич**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВО «Московский гос-

ударственный психолого-педагогический университет»,  
ejik.rass@gmail.com.

**Султанова Альфия Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования, Alfiya\_Sultanova@mail.ru.

**Терещенко Тамара Владимировна**, аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», tereschenkotv@gmail.com.

**Узикова Анна Юрьевна**, старший преподаватель кафедры ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», alterabsence@gmail.com.

**Улыбина Елена Викторовна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, evulbn@gmail.com.

**Хозиев Вадим Борисович**, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», v\_hoziev@mail.ru.

**Шабанова (Мошкина) Валерия Олеговна**, студент 4-го курса кафедры психологии, ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», valerie@midgence.ru.

**Шейна Елена Георгиевна**, начальник отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», leshgp@gmail.com.

**Шелина Светлана Леонидовна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», sve-shelina@yandex.ru.

**Юдина Наталья Игоревна**, аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», yudina\_natalya@bk.ru.

**Янавицкас Евгения Аркадьевна**, выпускница Психолого-педагогического института ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», gora89.89@mail.ru.

## СОДЕРЖАНИЕ

Воспоминания о Л.Ф. Обухова	3
<i>А. А. Аверкиева.</i> Почерк учителей и врачей – проверяем стереотипы. Мнение врачей, учителей и студентов о разборчивости собственного почерка	17
<i>И. И. Вартанова.</i> Мотивация и самоотношение старших школьников	233
<i>С. В. Дымкова, Н. А. Сахарова.</i> Функция взрослого в игре дошкольника	27
<i>А. А. Дьячук, Е. А. Янавицкас.</i> Личностные особенности и саморегуляция подростков	34
<i>Ю. В. Гумановская, Б. Г. Мещеряков.</i> Влияние возраста и опыта общения с детьми на способность взрослых распознавать детскую ложь	39
<i>Е. В. Камнева.</i> Взаимосвязь стрессочувствительности и «профессионального выгорания» государственных гражданских служащих	45
<i>Н. Л. Карпова.</i> Проблемы речевого общения в контексте возрастной психологии Л.Ф. Обухова	50
<i>И. А. Корепанова-Котляр, М. В. Соколова, Е. Г. Шеина.</i> Роль психолога в защите права ребенка на игру на детской площадке	55
<i>Д. Н. Корнилов.</i> Опыт адаптации детей с ограниченными возможностями	61
<i>О. Н. Кузнецова.</i> Разработка ориентировочной основы действия для формирования базисных музыкальных навыков	65
<i>Л. З. Левит.</i> Истинная и ложная личностная уникальность	69
<i>С. В. Маланов.</i> Зависимость умственных действий от синтаксической организации языковых средств в составе высказываний	74
<i>Н. В. Минайчева.</i> К вопросу о формировании профессиональной готовности педагогов	81
<i>Н. О. Николаева, Т. А. Мешкова.</i> Особенности пищевого поведения дочерей при некоторых типах материнского воспитания	86
<i>А. П. Новгородцева.</i> Внутренние конфликты как фактор кризиса подросткового возраста	90
<i>Л. Ф. Обухова, Т. В. Есикова.</i> Становление правового сознания в социо- и онтогенезе	94
<i>Л. Ф. Обухова, Ж. М. Глоzman, В. А. Наумова.</i> Исследование культурологических различий мировосприятия с помощью проективного рисунка	98

<i>С. Н. Панцырь, А. П. Новгородцева.</i> Внутриличностные конфликты подростков с девиантными формами поведения.....	102
<i>Г. Н. Погорелова.</i> О формировании когнитивного ресурса совладающего поведения студентов-подростков.....	106
<i>А. В. Позднякова, Б. Г. Мецераков.</i> Возрастные и половые различия качества почерка школьников .....	110
<i>М. В. Полевая.</i> Исследование психологических особенностей адаптации государственных гражданских служащих.....	116
<i>С. А. Полевой.</i> Проблемные вопросы взаимодействия членов виртуальных проектных команд.....	120
<i>И. Н. Семенов.</i> Вклад Л.Ф. Обуховой в общую и педагогическую психологию формирования творческого мышления .....	124
<i>Р. В. Соколов.</i> Биологическая модель формирования навыка.....	128
<i>И. П. Старгина.</i> О внешних и внутренних формах экспрессии у детей в условиях сценического творчества .....	131
<i>А. С. Султанова, И. А. Иванова.</i> Особенности психического развития детей школьного возраста с негрубым перинатальным поражением нервной системы в анамнезе .....	135
<i>Т. В. Терещенко, Р. В. Соколов, О. А. Гончаров.</i> Перцептивно-моторная адаптация к компьютерным искажениям соотношения координат зрительного и моторного полей.....	139
<i>А. Ю. Узикова.</i> Социальные и личностные аспекты самоопределения футбольного фаната.....	144
<i>Е. В. Улыбина, Н. В. Бакланова.</i> Социальные и личностные факторы изменения отношения к религии во взрослом возрасте.....	150
<i>В. О. Шабанова.</i> Определение пользовательских сценариев как метод оценки эргономичности сайта Государственного университета «Дубна» .....	154
<i>С. Л. Шелина.</i> Опыт психологического сопровождения развивающих занятий .....	159
<i>Н. И. Юдина.</i> Индивидуально-типологические особенности детей раннего и дошкольного возраста .....	163
Об авторах.....	167

## Внимание!

**Кафедра психологии им. профессора В.П. Зинченко**  
проводит вступительные экзамены в магистратуру

*Уважаемые бакалавры и специалисты гуманитарного профиля, ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна» приглашает желающих для обучения в магистратуре по направлениям:*

- **«Психология развития» (37.04.01);**
- **«Психологическое консультирование» (37.04.01).**

Образовательную программу обеспечивают доктора и кандидаты психологических наук, педагогическая деятельность которых тесно связана с научно-исследовательской, практической и методической работой.

Обучение в магистратуре осуществляется в соответствии с учебным планом и составленным на его основе индивидуальным планом работы студента-магистранта, который содержит тему и этапы его самостоятельной и индивидуальной работы, включающей подготовку к магистерской диссертации, научные доклады, публикации и т.д.

### **Поступление в магистратуру**

В конкурсе на бюджетные и внебюджетные места в магистратуру участвуют лица гуманитарного профиля, имеющие подготовку на уровне бакалавра или специалиста, с баллами, полученными на основе вступительного междисциплинарного испытания и с учетом индивидуальных достижений.

Не прошедшие по конкурсу на бюджетные места имеют возможность обучаться на платной (внебюджетной) основе. Экзамены проводятся в июле и августе.

### **Наши контакты:**

Адрес: 141980, Московская область, г. Дубна, ул. Университетская, д. 19, ком. 2-210

Тел.: +7 (49621) 6-60-83

E-mail: psy@uni-dubna.ru.



Научное издание

## **Психология третьего тысячелетия**

**IV Международная научно-практическая конференция  
памяти профессора Л.Ф. Обуховой**

**Сборник материалов**

Под общей редакцией  
доктора психологических наук, профессора Б.Г. Мещерякова,  
доктора психологических наук, профессора О. А. Гончарова

Технический редактор Ю.С. Цепилова  
Компьютерная верстка Ю.С. Цепилова  
Корректор Ю.С. Цепилова

Подписано в печать 20.04.2017. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 10,11.  
Тираж 100 экз. Заказ № 7.

ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»  
141980, г. Дубна Московской обл., ул. Университетская, 19