

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 2 • 2018 • АПРЕЛЬ–ИЮНЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

Обзорно-аналитические исследования

- Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Зинченко Ю.П., Долгих А.Г., Ваханцева О.В. Культурная детерминация психического здоровья и психологического благополучия: методологические вопросы 3
- Салмина Н.Г., Звонова Е.В. Развитие символической функции в концепции диалога культур 24

Психология — практика

- Погожина И.Н., Симонян М.С., Агасарян М.Б. Проблема сопровождения индивидуальных траекторий обучения в эпоху цифрового детства 40
- Федунина Н.Ю., Грушко А.И., Ковалева А.В., Банников Г.С. Случай консультирования по поводу спортивной травмы на основе метода Пьера Жана. 56

Эмпирические исследования

- Карпетян Л.В., Глотова Г.А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов 76
- Долгих А.Г., Захарова Е.И. Содержание и степень гармоничности представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте 89

Методика

- Рассказова Е.И. Апробация русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели 100

Юбилеи

- К 70-летию Ирины Георгиевны Кокуриной 118

CONTENTS

Review, analytical studies

Shaigerova L.A., Shilko R.S., Zinchenko Yu.P., Dolgikh A.G., Vakhantseva O.V. Cultural determination of mental health and psychological well-being: methodological issues 3

Salmina N.G., Zvonova E.V. Development of symbolic function in the concept of dialogue of cultures 24

Psychology to practice

Pogozhina I.N., Simonyan M.S., Agasaryan M.B. The problem of accompanying individual trajectories of education in the epoch of digital childhood 40

Fedunina N.Yu., Grushko A.I., Kovaleva A.V., Bannikov G.S. Case-study of psychological counseling of sport trauma based on Pierre Janet therapeutic method 56

Empirical studies

Karapetyan L.V., Glotova G.A. Research of parameters of emotional and personal well-being of the Russian students 76

Dolgikh A.G., Zakharova E.I. The content and degree of harmony of ideas about motherhood and fatherhood in youth 89

Methods

Rasskazova E.I. Validation of the Russian version of the Goal Disengagement and Reengagement Scale 100

Anniversaries

To the 70th anniversary of Irina Georgievna Kokurina 118

ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99, 159.922
doi: 10.11621/vsp.2018.02.03

КУЛЬТУРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

**Л. А. Шайгерова, Р. С. Шилко, Ю. П. Зинченко,
А. Г. Долгих, О. В. Ваханцева**

Актуальность. Рост нарушений психического здоровья, психологических проблем в современном обществе среди разных категорий населения, в том числе представителей разных культур и конфессий, с одной стороны, и недостаточная разработанность культурно специфических подходов к пониманию психического здоровья и психологического благополучия — с другой, ставят проблему культурной обусловленности представлений о психическом здоровье и психологическом благополучии в ряд важнейших междисциплинарных проблем, имеющих высокую научную и

Шайгерова Людмила Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ludmila_chaiguerova@hotmail.com

Шилко Роман Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* shilko_rs@psy.msu.ru

Зинченко Юрий Петрович — академик РАО, вице-президент РАО, президент РПО, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой методологии психологии, декан ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* adm.psy@mail.ru

Долгих Александра Георгиевна — научный сотрудник лаборатории политической психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ag.dolgikh@mail.ru

Ваханцева Ольга Вадимовна — студент ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* vakhanceva@mail.ru

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-29-02506).

практическую значимость в таких многонациональных и поликультурных странах, как Россия.

Цель. Рассмотрение связи культурного контекста с психическим здоровьем и психологическим благополучием.

Методы. Обзор и анализ современных исследований в области культурной обусловленности различных аспектов психического здоровья и психологического благополучия.

Выводы. Проведенный анализ различных подходов к изучению представлений о психическом здоровье и психологическом благополучии позволил установить, что существующие различия в способах совладания со стрессом, уровне стигматизации при обращении за психологической помощью имеют культурную обусловленность и зависят не только от социально-экономических условий жизни, но и от субъективных представлений о данных феноменах, а также от этнокультурной идентичности представителей конкретного общества. Показана актуальность и обоснована необходимость разработки новых и культурно-специфической адаптации существующих диагностических инструментов для проведения сравнительного исследования представлений о психическом здоровье и психологическом благополучии в рамках одного территориально объединенного общества, которое при этом отличается высоким этнокультурным разнообразием.

Ключевые слова: психическое здоровье, культура, психологическое благополучие, стигма, копинг-стратегии, этнокультурная идентичность.

Введение

Несколько лет назад Всемирная организация здравоохранения опубликовала данные, согласно которым каждый четвертый житель планеты в тот или иной момент своей жизни испытывает проблемы с психическим здоровьем (World Health Organization..., 2003). Вопросы поддержания психического здоровья, влияющих на него факторов, его связи с физическим здоровьем и психологическим благополучием широко обсуждаются в последние годы в отечественной и зарубежной литературе (см., напр.: Бовина, 2008; Виноградова, Чепелюк, 2017; Рассказова, Тхостов, 2015; Cheng et al., 2015; Singletary et al., 2014; Thompson, Livingston, 2016; Taylor, Osborne, 2016). Рассматриваются и предлагаются различные подходы к пониманию психического здоровья, создаются объяснительные модели. В результате практических наблюдений и исследований постоянно появляются все новые подтверждения взаимосвязи особенностей образа жизни, поведения и психического здоровья с физическим здоровьем. Так, проблемы детского поведения ведут к избыточному весу, развитию диабета, ухудшению общего состояния здоровья

(напр.: White et al., 2012). Поскольку возрастает понимание вклада психического здоровья в общее здоровье и благополучие человека и стабильность общества, просвещение населения в области психического здоровья становится одной из приоритетных социальных задач. В ряде развитых стран принимаются меры, направленные на охрану психического здоровья и повышение осведомленности населения о психическом здоровье и влияющих на него факторах.

Культура и представления о физическом здоровье

В ряде исследований показано, что через существующую систему культурных норм и ценностей преломляются восприятие, интерпретация и осмысление переживаемого опыта в области болезни и здоровья в целом (Goins et al., 2011; Kleinman et al., 1978; Levesque, Li, 2014; Nam et al., 2017; Narayan, Hurriyet, 2015). Культурно обусловленные представления о здоровье объединяются в то, что А. Клейнман (Kleinman et al., 1978) называет «объяснительными моделями» здоровья и болезни, включающими убеждения о возможных причинах заболевания, появлении и развитии симптомов, патофизиологии болезни, тяжести заболевания и возможных методах лечения. Многочисленные свидетельства демонстрируют культурные различия в отношении этиологических факторов болезни. С. Хелман (Helman, 2001) описал четыре категории убеждений, связанных с возможными причинами болезни, а именно: индивидуальные, естественные, социальные и сверхъестественные миры. Шведскими исследователями были изучены представления в области здоровья на примере пациентов, представляющих разные культуры. В качестве респондентов выступили страдающие диабетом мужчины, среди которых были уроженцы Швеции, а также мигранты из арабских стран и бывшей Югославии (Hjelm et al., 2005). Исследование выявило важную роль культурных и религиозных различий в представлениях пациентов о здоровье. Так, например, шведы и арабы имели тенденцию определять здоровье как отсутствие болезни, а югославы определяли здоровье с точки зрения силы и описывали его как важнейший жизненный ресурс. Арабы и представители Югославии подчеркивали способность функционировать, работать и быть финансово независимыми в качестве показателей здоровья, в то время как шведы говорили об умении адаптироваться к ситуации. Для представителей арабской культуры здоровый человек характеризуется способностью выполнять свои семейные роли, например заботиться о детях и быть кормильцем, а диабет чаще всего объяснялся индивидуальными и социальными

факторами. Шведские пациенты подчеркивали роль образа жизни и генетических факторов, в то время как респонденты двух других групп упоминали стресс, связанный с процессом адаптации к новой стране, нарушенные отношения и сверхъестественные силы как возможные причины болезни. Некоторые шведы также определили семейные отношения как фактор, который мог негативно сказаться на их здоровье (Ibid.). В этом и ряде других исследований показаны культурные различия в восприятии физического здоровья и болезни, но особенно показательно влияние культурного контекста проявляется в представлениях, касающихся психического здоровья.

Культура и психическое здоровье: универсализм или специфичность

Изучение социокультурной обусловленности восприятия психологического благополучия и нарушений психического здоровья разной глубины и направленности (от ситуативного стресса до серьезных нарушений функционирования психики) стоит в ряду важных современных междисциплинарных проблем, привлекающих внимание специалистов в области здравоохранения и исследователей — психологов, биологов, философов и представителей других наук. Набирает популярность направление изучения культурно- обусловленных когнитивных аспектов психологического благополучия и психического здоровья (Suchy, 2016; Sunderaraman et al., 2016), а также восприятия нарушений психического здоровья в разных культурах (Ecks, 2016; Gopalkreshnan, Babacan, 2015; Levesque, Li, 2014) и особенностей проявления психологического благополучия и различных его аспектов в разных культурах (Sheldon et al., 2017). В рамках этих исследований ведутся дискуссии о связи между культурной или этнической принадлежностью, с одной стороны, и склонностью к различным психическим расстройствам, психозам, депрессиям, неврозам — с другой. Как правило, оказывается столько же аргументов «за», сколько и «против» наличия этой связи. Базу такого рода исследований составляет статистика психиатрических клиник, которая не дает полной картины, так как обращение в клиники тоже может быть культурно обусловлено. Причины необращения к специалистам в случае психологических проблем могут быть самые разные: неспособность осознать проблему, убежденность в ее сложности и нерешаемости, отношение к проблеме как к соматической, вера в самолечение, суррогатное антидепрессивное поведение — употребление алкоголя, наркотиков. Следует отметить, что современные представления о проб-

леме влияния культуры, этничности и религиозных убеждений на психическое здоровье и психологическое благополучие отличаются разрозненностью и противоречивостью. Условно их можно объединить в два крупных противоположных направления, одно из которых рассматривает психическое здоровье и психологическое благополучие в тесной связи с этнокультурным контекстом, тогда как другое делает больший акцент на универсальность феноменов, рассматриваемых в этой области (Шайгерова и др., 2018).

Длительное господство западноевропейского и североамериканского этноцентризма, основанное на собственных данным общества нормативных представлениях и этических принципах в области психического здоровья, постепенно сдает свои позиции. Все больше приверженцев обретает культурно специфический подход к психическому здоровью и психологическому благополучию, приходя на смену культурному универсализму. Взгляды на психическое здоровье и психологическое благополучие развиваются и постепенно подвергаются пересмотру в психологии и психиатрии под воздействием результатов исследований, выполненных в культурах, отличных от западноевропейской и североамериканской. В литературе анализируются культурно специфические синдромы, предрасположенность к различным психическим расстройствам и психозам или особенностям их протекания у представителей разных культур, народов и этнических групп; обсуждается культурная обусловленность когнитивных аспектов психологического благополучия и психического здоровья, а также особенности восприятия нарушений психического здоровья среди мигрантов и этнических меньшинств (Солдатова и др., 2002; Fernando, 2014; Ginieniewicz, McKenzie, 2013; Gopalkreshnan, Babacan, 2015; Kang et al., 2003; Knyazev et al., 2017; Suchy, 2016; Yamaguchi, Kim, 2015).

Разрабатываются и обсуждаются диагностические инструменты, такие, например, как «Краткое интервью о культуре» (*Brief Cultural Interview*) (Groen et al., 2017), предназначенные для выявления влияния культуры на психическое здоровье, и способы их внедрения в практику специалистов — психологов, психотерапевтов, врачей, социальных работников (Ramírez Stege, Yarris, 2017). Изменение представлений о роли культуры в понимании психического здоровья и выявлении психических расстройств нашло, наконец, свое отражение и в последней версии «Руководства по диагностике и статистике психических расстройств» (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders — DSM-5*) (APA, 2013). Так, использовавшееся в предыдущей версии *DSM* понятие культурно зависимого синдрома было заменено тремя различными концептами: культурный синдром, культурный

способ выражения дистресса и культурно обусловленная воспринимаемая причина психического заболевания. Кроме того, в руководстве представлена разработанная схема полуструктурированного интервью по проблемам, связанным с влиянием культуры на психику, а в качестве дополнения к *DSM-5* выпущено совместимое с его принципами Клиническое руководство по культурной психиатрии (см., напр.: Зинченко, Шайгерова, 2014).

Хотя тенденции к распространности этнокультурно специфических подходов усиливаются, на протяжении последних 25 лет набирает силу и противоположный, основанный на универсализме, глобальный подход в области психического здоровья и психологического благополучия (*Global Mental Health*). Данный подход содействует укреплению глобализации и вестернизации в сфере диагностики и оказания психологической и психотерапевтической помощи. В его рамках переводятся с английского (на котором, как правило, создаются методики) на другие языки и адаптируются методы психодиагностики, получают распространение в мировой практике методы оказания помощи и подходы к лечению. Критики данного подхода видят причину его привлекательности преимущественно в связи с интересами психофармакологической индустрии, стремящейся к расширению рынка своей продукции в глобальном масштабе (Ecks, 2016). В то же время культурный универсализм в области психического здоровья и психологического благополучия имеет и положительные стороны, обеспечивая возможность сравнения результатов исследований, полученных в разных странах и разных популяциях, с целью объединения усилий в глобальном поиске современных методов психодиагностики и оказания помощи.

Культура и стратегии совладания

Еще одно направление исследований в области изучения влияния культуры на психическое здоровье связано с исследованиями копинг-стратегий. В последние годы в кросскультурных исследованиях уделяется все большее внимание роли культуры в процессе совладания со стрессом (Кuo, 2011; Sinha, Watson, 2007; Szabo et al., 2017). В широко известной транзакционной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман предпринимается попытка разработать универсальную основу преодоления стресса, предполагающую оценивание значимости события, доступных ресурсов и активацию стратегий совладания, но тем не менее и ее авторы признают, что культурные ценности и верования оказывают влияние на оцени-

вание вызывающих стресс событий и стратегии преодоления или контроля конкретного стресса (Lazarus, Folkman, 1984).

При изучении взаимосвязи культуры и копинга выделяются два основных направления. В рамках первого изучаются стили совладания (включая вторичные копинг-стратегии) в ответ на каждодневные стрессоры или общий жизненный стресс у представителей этнического большинства в разных странах (напр.: Sinha, Watson, 2007). В этих исследованиях предпринимаются попытки изучения и сравнения средств, с помощью которых представители различных культур, например индивидуалистских и коллективистских, справляются с проблемами повседневной жизни.

Второе направление исследований сосредоточено на изучении эффективности вторичных копинг-стратегий в ходе социокультурной адаптации мигрантов. В этом случае исследователи стремятся понять, какие стили и стратегии совладания со стрессом являются эффективными с позиций адаптации в инокультурном обществе (Wang et al., 2012; Ward, Kennedy, 2001). Многие исследования сосредоточены на изучении различий между первичным и вторичным совладанием (Rothbaum et al., 1982) и на выявлении особенностей использования стратегий представителями разных этнических групп и жителями разных стран. При мобилизации базовых стратегий совладания копинг направлен на то, чтобы активно контролировать стресс, изменяя особенности окружающей среды для удовлетворения потребностей человека. Если определение первичного копинга является общепринятым, то консенсуса в отношении концептуализации вторичного преодоления нет. Стратегии вторичного копинга рассматриваются как способы совладания с ситуацией, когда формы первичного копинга со стрессом не сработали и возникает необходимость выстраивания нового понимания ситуации. В литературе существуют два основных конкурирующих понимания вторичного копинга (Morling, Evered, 2006). Одно из них предполагает, что люди обращаются к вторичным стратегиям с целью восстановления первичного контроля в случае, когда они не могут изначально осуществлять первичный контроль. Вторая точка зрения предполагает, что вторичный контроль должен соответствовать окружающей среде, а его цель заключается не в сохранении или восстановлении первичного контроля, а в создании гармонии между личностью и окружающей средой. Те, кто предпочитают вторичное совладание, как правило, используют направленные, скорее, внутрь, сфокусированные на собственном Я стратегии, такие как позитивное перефразирование негативных жизненных событий и принятие. В отличие от попыток контроли-

ровать ситуацию вторичное совладание направлено на то, чтобы приспособиться к окружающей среде и добиться гармонии с ней. С точки зрения соответствия первичный и вторичный контроль являются отдельными структурами, описывающими независимые механизмы (Ibid.).

Исследования показывают, что развитие и функционирование стратегий вторичного копинга тесно связаны с культурным контекстом в широком смысле. Однако природа этой взаимосвязи изучена слабо. Есть исследования, которые показывают, что стратегии вторичного копинга более характерны для азиатских культур по сравнению с западной, но ряд исследователей утверждают обратное (Szabo et al., 2017).

Культура и стигма при обращении за психологической и психотерапевтической помощью

Учитывая распространенность нарушений психического здоровья и психологических проблем, необходимость профилактики психических заболеваний и психотерапевтического вмешательства становится все более очевидной, но часто осложняется высоким уровнем стигматизации по отношению к людям с нарушениями психического здоровья или психологическими проблемами. Психологические проблемы побуждают обратиться к специалисту, но возникновение стигмы становится серьезным препятствием, и человек не получает необходимой помощи.

В любом обществе обращение человека за помощью к специалисту в области психического здоровья — психиатру, психотерапевту, психологу — сопряжено с еще большими сложностями, чем обращение к специалисту в случае возникновения проблем, связанных с физическим здоровьем (Vogel et al., 2006). Часто это происходит из-за того, что люди опасаются чужого мнения, ищут одобрения других и испытывают страх отвержения. Обращение за помощью в свою очередь негативно влияет на самооценку личности. Показано, что особенно это касается лиц с высоким уровнем тревожности и привязанности (Lopez, Brennan, 2000; Mikulincer et al., 2003). На сегодняшний день существует ряд исследований проблемы само-стигматизации, показывающих ее важную роль при обращении за профессиональной психологической помощью (см., напр.: Mattanah et al., 2011). В ряде культур проблема стигматизации обусловлена к тому же различными социальными аспектами и принятыми в конкретном обществе нормами (Kira et al., 2015; Tzouvara et al., 2016). Роль стигмы как серьезного препятствия для выявления симптомов

психических расстройств, нарушений психического здоровья и обращения за помощью является предметом дискуссий в области культурной обусловленности психического здоровья. Выявлены разнообразные феномены, связанные с воздействием культуры на готовность обращаться за психологической и психотерапевтической помощью. Например, показано, что на готовность делиться информацией о полученной психической травме может влиять тип травмы с точки зрения ее масштабности: так, представители латиноамериканских культур с большей готовностью сообщают о воздействии на психическое состояние крупномасштабных событий по сравнению с индивидуальными или личными событиями (Pole et al., 2008). Выявлены также культурно-специфические социальные конструкты, которые способствуют культурно обусловленной стигматизации и препятствуют готовности раскрывать или обсуждать реакцию на травму, например «кавалеризм» и «мачизм» (представления в латиноамериканской культуре относительно роли мужчины в обществе. См.: Arciniega et al., 2008) или понятие «Джон Генризм» у афроамериканцев, предполагающее решительные и усиленные действия для преодоления стрессовых ситуаций (Matthews et al., 2013). Показано, что представители некоторых азиатских культур предпочитают справляться с негативными психическими состояниями при помощи самоконтроля и интеллектуализации, а не демонстрировать или выражать свои чувства, обращаясь за помощью (Mysorekar, 2006). Каждый из этих конструктов и выработанных стилей поведения имеет и положительные аспекты, но в целом культурно обусловленная стигматизация создает дополнительный барьер для преодоления последствий негативных событий, влияющих на психическое здоровье, и затрудняет протекание, например, посттравматического стрессового расстройства у этнических меньшинств и беженцев, не решающихся демонстрировать в принимающих странах имеющиеся у них симптомы (Asnaani, Hall-Clark, 2017). В связи с этим высока актуальность вопроса, связанного с поиском методов и средств борьбы с установками, стереотипами и предубеждениями, приводящими к стигматизации и самостигматизации людей, обращающихся за психологической и психотерапевтической помощью.

Этнокультурная идентичность и психическое здоровье

В последние десятилетия активно обсуждается влияние этнокультурной идентичности на психическое здоровье и психологическое благополучие (см., напр.: Зинченко и др., 2017; Зинченко,

Шайгерова, Шилко, 2017; Шилко, 2016; Sheldon et al., 2015; Taylor, Osborne, 2010). Отдельное направление исследований в рамках концепции Г. Маркуса и С. Китаямы, ведущихся с начала 1990-х гг., изучает влияние культурно обусловленной Я-концепции (взаимозависимого Я, свойственного восточным культурам, и независимого Я, характерного для западных культур) на психическое здоровье и психологическое благополучие (Markus, Kitayama, 1991). На протяжении десятилетий в рамках этого направления были выполнены сотни работ в разных культурах. В недавнем исследовании японских ученых выявлен и смешанный тип Я-концепции, называемый авторами «бикультурным» (Yamaguchi et al., 2016). В рамках кросскультурного исследования с участием пожилых американцев и японцев предпринята попытка изучить, как «бикультурная» идентичность влияет на восприятие здоровья и благополучия. В этом исследовании приняли участие 1248 американцев и 380 японцев. Был проведен анализ по одиннадцати индивидуальным переменным, где позитивно связанные с благополучием параметры включали положительную самооценку, оптимизм, субъективное благополучие, благодарность, позитивные эмоции и удовлетворенность жизнью. Параметрами, негативно связанными с благополучием, выступили депрессия, пессимизм, социальная тревога, негативные эмоции, воспринимаемый стресс. Результаты показали, что у «бикультурных» респондентов уровень субъективного благополучия и позитивного восприятия здоровья был, как правило, выше по сравнению с другими группами. Такие показатели, как оптимизм, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью оказались у них выше, а показатели депрессивности и сложностей переживания стресса ниже. Полученные результаты оказались характерны как для американских, так и для японских пенсионеров. Авторы предлагают объяснить полученные результаты тем, что люди с «бикультурной идентичностью» лучше справляются со своими эмоциональными переживаниями: в одних ситуациях они готовы искать поддержку у других, в других — прибегать к самоконтролю (Ibid.).

Культурные различия и психологическая помощь

В настоящее время помощь в преодолении психологических проблем и психотерапия становятся все более важными для представителей «не западных» культур, хотя в подавляющем большинстве случаев поиск адекватных психотерапевтических подходов ведется в рамках существующих западных концепций. Тем не менее

в разных странах постепенно появляются работы, в которых предпринимаются попытки изучить взаимосвязь между религией (например, мусульманством) или особенностями семейного уклада, с одной стороны, и установками по отношению к психологической помощи — с другой (см., напр.: Rogers-Sirin et al., 2017).

Психотерапевтические подходы неизбежно отражают культурный и исторический контексты, в которых они были разработаны. Несмотря на укрепляющееся мнение о том, что западные подходы к психотерапии не являются универсальными, современная психотерапия опирается в целом на ценности современной западной культуры, основанные на индивидуализации, мотивации достижения, приоритете индивидуальных целей над коллективными, важности автономии и независимости (Sue, Sue, 2012). Для восточных культур цели западной психотерапии могут вступать в противоречие с коллективистскими ценностями, такими как коллективизм, взаимозависимость, семейная сплоченность и иерархические отношения (Triandis, 1989; Triandis et al., 1990).

Заключение

Обзор существующих исследований показывает, что обусловленные культурой различия в представлении о физическом и психическом здоровье и психологическом благополучии существенно влияют на результаты исследований, диагностику и подходы к оказанию психологической помощи, консультированию и психотерапии. В мультикультурных странах проблемы влияния культуры на представления о здоровье, а также межкультурной компетентности специалистов в области физического и психического здоровья и психологической помощи стоят особенно остро, так как в современных обществах система диагностики и оказания помощи все еще строится на представлениях культурного или этнического большинства. Представители этнических и религиозных меньшинств часто оказываются за пределами доступа к получению поддержки, учитывающей их традиционные ценности и нормы. В результате возникают проблемы этического плана, связанные также с нарушением прав представителей других («не западных») культур в процессе разработки методов исследования и диагностики, интерпретации результатов и оказания психологической помощи и психологического консультирования. Несмотря на всплеск интереса к проблеме влияния культуры на психическое здоровье и психологическое благополучие и рост количества исследований, важнейшей задачей остается разработка адекватного современному

уровню развития науки теоретического подхода и методологического аппарата, позволяющего реализовать этические принципы, связанные с диагностикой нарушений психического здоровья и психологического благополучия, интерпретацией полученных результатов с позиций их социокультурной обусловленности, а также организации психологической помощи, учитывающей контекст этнокультурных различий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. 2-е исп. изд. М.: Аспект пресс, 2008.

Виноградова М.Г., Челюк А.А. К проблеме исследования продуктивности когнитивных процессов как составляющей здоровья человека // Комплексные исследования человека: психология. Материалы VII Сибирского психологического форума (Томск, 28—29 ноября 2017 г.) / Под ред. О.М. Красноядцевой. Томск: ИД Томского гос. ун-та, 2017. Ч. 2: Здоровье человека на пути к постинформационному обществу. С. 31—35.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А. О некоторых методологических проблемах DSM-5 // Национальный психологический журнал. 2014. № 3. С. 52—58. doi: 10.11621/nprj.2014.0306

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Субъективное благополучие как основа социальной стабильности в обществе высокого культурного разнообразия // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во ИП РАН, 2017. С. 1958—1966.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. и др. Этнокультурная идентичность, социальная стабильность и психологическое благополучие // Российская идентичность. Психологическое благополучие. Социальная стабильность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2017. С. 410—495.

Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Биопсихосоциальный подход к пониманию здоровья и болезни // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2015. Т. 2. С. 17—21.

Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Калинин В.К., Крайцова О.А. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности. М.: Смысл, 2002.

Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Долгих А.Г. Этнокультурная обусловленность психического здоровья и психологического благополучия // Поляковские чтения — 2018 (к 90-летию Ю.Ф. Полякова). Научно-практическое издание. Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием (Москва, 15—16 марта 2018 г.) / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рошиной, С.Н. Ениколопова. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2018. С. 364—365.

Шилко Р.С. Понятие социальной стабильности в психологии и социальных науках // Этнокультурная идентичность как фактор социальной стабильности

в современной России: В 2 т. / Под ред. Ю.П. Зинченко, Л.А. Шайгеровой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2016. Т. 1. С. 45—75.

APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

Arciniega G.M., Anderson T.C., Tovar-Blank Z., Tracey T.J.G. Toward a fuller conception of machismo: development of a traditional Machismo and Caballerismo Scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. P. 19—33.

Asnaani A., Hall-Clark B. Recent developments in understanding ethnocultural and race differences in trauma exposure and PTSD // *Current Opinion in Psychology*. 2017. Vol. 14. P. 96—101.

Cheng H., McDermott R., Lopez F. Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective // *The Counseling Psychologist*. 2015. Vol. 43. N 3. P. 463—487.

Ecks S. Commentary: Ethnography and critiques of global mental health // *Transcultural Psychiatry*. 2016. Vol. 53. N 6. P. 804—808.

Fernando S. Globalization of psychiatry — A barrier to mental health development // *International Review of Psychiatry*. 2014. Vol. 26. P. 551—557.

Ginieniewicz J., McKenzie K. Mental health of Latin Americans in Canada: A literature review // *International Journal of Social Psychiatry*. 2013. Vol. 60. N 3. P. 263—273. doi: 10.1177/0020764013486750

Goins R.T., Spencer S.M., Williams K. Lay meanings of health among rural older adults in Appalachia // *The Journal of Rural Health*. 2011. Vol. 27. N 1. P. 13—20.

Gopalkreshnan N., Babacan H. Cultural diversity and mental health // *Australian Psychiatry*. 2015. Vol. 23. N 6. P. 6—8. doi: 10.1177/1039856215609769

Groen S.P., Richters A., Laban C.J. et al. Implementation of the Cultural Formulation through a newly developed Brief Cultural Interview: Pilot data from the Netherlands // *Transcultural Psychiatry*. 2017. Vol. 54. P. 3—22.

Helman C.G. Culture, health and illness. L.: Arnold, 2001.

Hjelm K.G., Bard K., Nyberg P., Apelqvist J. Beliefs about health and diabetes in men of different ethnic origin // *Journal of Advanced Nursing*. 2005. Vol. 50. N 1. P. 47—59.

Kang S., Shaver P.R., Sue S. et al. Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29. P. 1596—1608.

Kira I.A., Ramaswamy V., Lewandowski L. et al. Psychometric assessment of the Arabic version of the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) measure in a refugee population // *Transcultural Psychiatry*. 2015. Vol. 52. P. 636—658.

Kleinman A., Eisenberg L., Good B. Culture, illness, and care: Clinical lessons from anthropologic and cross-cultural research // *Annals of Internal Medicine*. 1978. Vol. 88. P. 251—258.

Knyazev G.G., Kuznetsova V.B., Savostyanov A.N., Dorosheva E.A. Does collectivism act as a protective factor for depression in Russia? // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 108. P. 26—31.

Kuo B.C.H. Culture's consequences on coping: Theories, evidences, and dimensionalities // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. P. 1084—1100.

Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. N.Y., NY: Springer, 1984.

Levesque A., Li H.Z. The relationship between culture, health conceptions, and health practices: A quantitative–qualitative approach // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. P. 628—645.

Lopez F.G., Brennan K.A. Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self // *Journal of Counseling Psychology*. 2000. Vol. 47. P. 283—300. doi:10.1037/0022-0167.47.3.283

Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. N 2. P. 224—253.

Mattanah J.F., Lopez F.G., Govern J.M. The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review // *Journal of Counseling Psychology*. 2011. Vol. 58. P. 565—596. doi:10.1037/a0024635

Matthews D.D., Hammond W.P., Nuru-Jeter A. et al. Racial discrimination and depressive symptoms among African-American men: the mediating and moderating roles of masculine self-reliance and John Henryism // *Psychol Men Masc*. 2013. Vol. 14. P. 35—46.

Mikulincer M., Shaver P.R., Pereg D. Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies // *Motivation and Emotion*. 2003. Vol. 27. P. 77—102. doi:10.1023/A:1024515519160

Morling B., Evered S. Secondary control reviewed and defined // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132. P. 269—296. doi:10.1037/0033-2909.132.2.269

Mysorekar U. Eye on religion: clinicians and Hinduism // *Southern Medical Journal*. 2006. Vol. 99. P. 441.

Nam Y., Kim Y., Tam K.K. Effects of emotion suppression on life satisfaction in Americans and Chinese // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. Vol. 49. N 1. P. 149—160.

Narayan G., Hurriyet B. Cultural diversity and mental health // *Australasian Psychiatry*. 2015. Vol. 23. N 6. P. 6—8.

Pole N., Gone J.P., Kulkarni M. Posttraumatic stress disorder among ethnoracial minorities in the United States // *Clinical Psychology-Science and Practice*. 2008. Vol. 15. P. 35—61.

Ramírez Stege A.M., Yarris K. Cultura in La Clínica: Evaluating the utility of the Cultural Formulation Interview (CFI) in a Mexican outpatient setting // *Transcultural Psychiatry*. 2017. Vol. 54. N. 4. P. 466—487.

Rogers-Sirin L., Yanar C., Yüksekbaş D. et al. Religiosity, cultural values, and attitudes toward seeking psychological services in Turkey // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. Vol. 48. N 10. P. 1587—1604.

Rothbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S. Changing the world and changing the self: A 2-process model of perceived control // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42. P. 5—37.

Sheldon J.P., Oliver D.G., Balaghi D. Arab American emerging adults' ethnic identity and its relation to psychological well-being // *Emerging Adulthood*. 2015. Vol. 3. N 5. P. 340—352. doi:10.1177/2167696815597601

Sheldon K.M., Titova L., Gordeeva T.O. et al. Russians inhibit the expression of happiness to strangers: Testing a display rule model // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. Vol. 48. N 5. P. 718—733.

Singletary J. H., Bartle C. L., Svirydzenka N. et al. Young people's perceptions of mental and physical health in the context of general wellbeing // *Health Education Journal*. 2014. Vol. 74. P. 257—269.

Sinha B.K., Watson D.C. Stress and psychological illness: A cross-cultural study // *International Journal of Stress Management*. 2007. Vol. 14. P. 386—397. doi:10.1037/1072-5245.14.4.386

Sue D.W., Sue D. *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. N.Y.: Wiley, 2012.

Suchy Y. Population-based norms in crisis // *Clinical Neuropsychologist*. 2016. Vol. 30. P. 973—974.

Sunderaraman P., Zahodne L.B., Manly J.J. A commentary on “generally representative is representative of none: Pitfalls of IQ test standardization in multicultural settings” by A.B. Shuttleworth-Edwards // *Clinical Neuropsychologist*. 2016. Vol. 30. P. 999—1005.

Szabo A., Alexander S., Zeng Z. et al. Is the utility of secondary coping a function of ethnicity or the context of reception? A longitudinal study across Western and Eastern cultures // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. Vol. 48. N 8. P. 1230—1246.

Taylor D.M., Osborne E. When I know who ‘We’ are, I can be ‘Me’: The Primary 103. Role of cultural identity clarity for psychological well-being // *Transcultural Psychiatry*. 2010. Vol. 47. N 1. P. 93—111.

Thompson N., Livingston W. Promoting well-being // *Illness, Crisis & Loss*. 2016. Vol. 26. N. 2. P. 98—110.

Triandis H.C. The self and social behavior in differing cultural contexts // *Psychological Review*. 1989. Vol. 96. P. 506—520.

Triandis H.C., McCusker C., Hui C.H. Multimethod probes of individualism and collectivism // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. N 5. P. 1006—1020.

Tzouvava V., Papadopoulos C., Randhawa G. Systematic review of the prevalence of mental illness stigma within the Greek culture // *International Journal of Social Psychiatry*. 2016. Vol. 62. N.3. P. 292—305. doi: 10.1177/0020764016629699

Vogel D.L., Wade N.G., Haake S. Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help // *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53. P. 325—337. doi:10.1037/0022-0167.53.3.325

Wang K.T., Heppner P.P., Fu C.C. et al. Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students // *Journal of Counseling Psychology*. 2012. Vol. 59. P. 424—436. doi:10.1037/a0028532

Ward C., Kennedy A. Coping with cross-cultural transition // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. P. 636—642.

White B., Nicholls D., Christie D. et al. Childhood psychological function and obesity risk across the lifecourse: Findings from the 1970 British Cohort Study // International Journal of Obesity. 2012. Vol. 36. P. 511—516.

World Health Organization. The world health report 2003: shaping the future. Geneva: WHO, 2003.

Yamaguchi A., Kim M.S. Effects of self-construal and its relationship with subjective well-being across cultures // Journal of Health Psychology. 2015. Vol. 20. N 1. P. 13—26. doi: 10.1177/1359105313496448

Yamaguchi A., Kim M.S., Oshio A. Relationship between bicultural identity and psychological well-being among American and Japanese older adults // Health Psychology Open. 2016. Vol. 3. P. 1—12.

Поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 21.05.18

CULTURAL DETERMINATION OF MENTAL HEALTH AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: METHODOLOGICAL ISSUES

*Ludmila A. Shaigerova, Roman S. Shilko, Yury P. Zinchenko,
Alexandra G. Dolgikh, Olga V. Vakhantseva*

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract:

Relevance. The growth of mental health disorders, psychological problems in modern society among different categories of the population, including representatives of different cultures and faiths and the lack of cultural development of specific approaches to understanding mental health and psychological well-being raise the problem of cultural conditionality of representations of mental health and psychological well-being in a number of important interdisciplinary problems, of high scientific and practical importance in such multinational and multicultural countries as Russia.

Objective. To examine the relationship between cultural context and mental health and psychological well-being.

Methods. Review and analysis of current research in the field of cultural conditioning of various aspects of mental health and psychological well-being.

Conclusions. The analysis of the different approaches to the study of representations of mental health and psychological well-being has allowed to establish that the existing differences in ways of coping with stress, the level of stigma in seeking psychological help have cultural conditioning and do not only depend on socio-economic living conditions, but also on subjective

perceptions of these phenomena, as well as ethnic and cultural identity of people in a particular society. The urgency and necessity of development of new and cultural-specific adaptation of existing diagnostic tools for comparative study of ideas about mental health and psychological well-being within one territorially united society, which is characterized by high ethnic and cultural diversity, are shown.

Key words: mental health, culture, psychological well-being, stigma, coping, ethno-cultural identity.

References:

- APA. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. (2013). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arciniega, G.M., Anderson, T.C., Tovar-Blank, Z., Tracey, T.J.G. (2008). Toward a fuller conception of machismo: development of a traditional Machismo and Caballero Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 19—33.
- Asnaani, A., Hall-Clark, B. (2017). Recent developments in understanding ethnocultural and race differences in trauma exposure and PTSD. *Current Opinion in Psychology*, 14, 96—101.
- Bovina, I.B. (2008). *Social'naya psihologiya zdorov'ya i bolezni* [Social psychology of health and disease]. 2nd ed. Moscow: Aspekt press.
- Cheng, H., McDermott, R., Lopez, F. (2015). Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective. *The Counseling Psychologist*, 43, 3, 463—487.
- Ecks, S. (2016). Commentary: Ethnography and critiques of global mental health. *Transcultural Psychiatry*, 53, 6, 804—808.
- Fernando, S. (2014). Globalization of psychiatry — A barrier to mental health development. *International Review of Psychiatry*, 26, 551—557.
- Ginieniewicz, J., McKenzie, K. (2013). Mental health of Latin Americans in Canada: A literature review. *International Journal of Social Psychiatry*, 60, 3, 263—273. doi: 10.1177/0020764013486750
- Goins, R.T., Spencer, S.M., Williams, K. (2011). Lay meanings of health among rural older adults in Appalachia. *The Journal of Rural Health*, 27, 1, 13—20.
- Gopalkreshnan, N., Babacan, H. (2015). Cultural diversity and mental health. *Australian Psychiatry*, 23, 6, 6—8. doi: 10.1177/1039856215609769
- Groen, S.P., Richters, A., Laban, C.J. et al. (2017). Implementation of the Cultural Formulation through a newly developed Brief Cultural Interview: Pilot data from the Netherlands. *Transcultural Psychiatry*, 54, 3—22.
- Helman, C.G. (2001). *Culture, health and illness*. L.: Arnold.
- Hjelm, K.G., Bard, K., Nyberg, P., Apelqvist, J. (2005). Beliefs about health and diabetes in men of different ethnic origin. *Journal of Advanced Nursing*, 50, 1, 47—59.
- Kang, S., Shaver, P.R., Sue, S. et al. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1596—1608.

Kira, I.A., Ramaswamy, V., Lewandowski, L. et al. (2015). Psychometric assessment of the Arabic version of the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) measure in a refugee population. *Transcultural Psychiatry*, 52, 636—658.

Kleinman, A., Eisenberg, L., Good, B. (1978). Culture, illness, and care: Clinical lessons from anthropologic and cross-cultural research. *Annals of Internal Medicine*, 88, 251—258.

Knyazev, G.G., Kuznetsova, V.B., Savostyanov, A.N., Dorosheva, E.A. (2017). Does collectivism act as a protective factor for depression in Russia? *Personality and Individual Differences*, 108, 26—31.

Kuo, B.C.H. (2011). Culture's consequences on coping: Theories, evidences, and dimensionalities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 1084—1100.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. NY: Springer.

Levesque, A., Li, H.Z. (2014). The relationship between culture, health conceptions, and health practices: A quantitative-qualitative approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 628—645.

Lopez, F.G., Brennan, K.A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283—300. doi:10.1037/0022-0167.47.3.283

Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 2, 224—253.

Mattanah, J.F., Lopez, F.G., Govern, J.M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 565—596. doi:10.1037/a0024635

Matthews, D.D., Hammond, W.P., Nuru-Jeter, A. et al. (2013). Racial discrimination and depressive symptoms among African-American men: the mediating and moderating roles of masculine self-reliance and John Henryism. *Psychol Men Masc*, 14, 35—46.

Mikulincer, M., Shaver, P.R., Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77—102. doi:10.1023/A:1024515519160

Morling, B., Evered, S. (2006). Secondary control reviewed and defined. *Psychological Bulletin*, 132, 269—296. doi:10.1037/0033-2909.132.2.269

Mysorekar, U. (2006). Eye on religion: clinicians and Hinduism. *Southern Medical Journal*, 99, 441.

Nam, Y., Kim, Y., Tam, K.K. (2017). Effects of emotion suppression on life satisfaction in Americans and Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49, 1, 149—160.

Narayan, G., Hurriyet, B. (2015). Cultural diversity and mental health. *Australasian Psychiatry*, 23, 6, 6—8.

Pole, N., Gone, J.P., Kulkarni, M. (2008). Posttraumatic stress disorder among ethnoracial minorities in the United States. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 15, 35—61.

Ramírez Stege, A.M., Yarris, K. (2017). Cultura in La Clínica: Evaluating the utility of the Cultural Formulation Interview (CFI) in a Mexican outpatient setting. *Transcultural Psychiatry*, 54, 4, 466—487.

Rasskazova, E.I., Thostov, A.Sh. (2015). Biopsihosocial'nyj podhod k ponimaniyu zdorov'ya i bolezni. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii im. V.M. Bekhtereva* [Survey of psychiatry and medical psychology named after V.M. Bekhterev], 2, 17—21.

Rogers-Sirin, L., Yanar, C., Yüksekbaş, D. et al. (2017). Religiosity, cultural values, and attitudes toward seeking psychological services in Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 10, 1587—1604.

Rothbaum, F., Weisz, J.R., Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A 2-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5—37.

Shajgerova, L.A., Shilko, R.S., Dolgih, A.G. (2018). Etnokul'turnaya obuslovennost' psihicheskogo zdorov'ya i psihologicheskogo blagopoluchiya. In N.V. Zvereva et al. (eds.) *Polyakovskie chteniya-2018 (k 90-letiyu Yu.F. Polyakova): Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 15—16 marta 2018 g.)* [Polyakov Readings-2018 (to the 90th anniversary of Yu.F. Polyakov): Proceedings of the Scientific and Practical Conference (Moscow, March 15-16, 2018)] (pp. 364—365). Moscow: OOO "Sam Poligrafist".

Sheldon, J.P., Oliver, D.G., Balaghi, D. (2015). Arab American emerging adults' ethnic identity and its relation to psychological well-being. *Emerging Adulthood*, 3, 5, 340—352. doi:10.1177/2167696815597601

Sheldon, K.M., Titova, L., Gordeeva, T.O. et al. (2017). Russians inhibit the expression of happiness to strangers: Testing a display rule model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 5, 718—733.

Shilko, R.S. (2016). Ponyatie social'noj stabil'nosti v psihologii i social'nyh naukah. In Yu.P. Zinchenko, L.A. Shajgerova (eds.) *Etnokul'turnaya identichnost' kak faktor social'noj stabil'nosti v sovremennoj Rossii: V 2 t.* [Ethno-cultural identity as a factor of social stability in modern Russia: In 2 vols.] (V. 1, pp. 45—75). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Singletary, J. H., Bartle, C. L., Svirydzenka, N. et al. (2014). Young people's perceptions of mental and physical health in the context of general wellbeing. *Health Education Journal*, 74, 257—269.

Sinha, B.K., Watson, D.C. (2007). Stress and psychological illness: A cross-cultural study. *International Journal of Stress Management*, 14, 386—397. doi:10.1037/1072-5245.14.4.386

Soldatova, G.U, Shajgerova, L.A., Kalinenko, V.K., Kravcova, O.A. (2002). *Psihologicheskaya pomoshch' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti* [Psychological assistance to migrants: trauma, culture change, identity crisis]. Moscow: Smysl.

Sue, D.W., Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. N.Y.: Wiley.

Suchy, Y. (2016). Population-based norms in crisis. *Clinical Neuropsychologist*, 30, 973—974.

Sunderaraman, P., Zahodne, L.B., Manly, J.J. (2016). A commentary on “generally representative is representative of none: Pitfalls of IQ test standardization in multicultural settings” by A.B. Shuttleworth-Edwards. *Clinical Neuropsychologist*, 30, 999—1005.

Szabo, A., Alexander, S., Zeng, Z. et al. (2017). Is the utility of secondary coping a function of ethnicity or the context of reception? A longitudinal study across Western and Eastern cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 8, 1230—1246.

Taylor, D.M., Osborne, E. (2010). When I know who ‘We’ are, I can be ‘Me’: The Primary 103. Role of cultural identity clarity for psychological well-being. *Transcultural Psychiatry*, 47, 1, 93—111.

Thompson, N., Livingston, W. (2016). Promoting well-being. *Illness, Crisis & Loss*, 26, 2, 98—110.

Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506—520.

Triandis, H.C., McCusker, C., Hui, C.H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 5, 1006—1020.

Tzouvara, V., Papadopoulou, C., Randhawa, G. (2016). Systematic review of the prevalence of mental illness stigma within the Greek culture. *International Journal of Social Psychiatry*, 62, 3, 292—305. doi: 10.1177/0020764016629699

Vinogradova, M.G., Chepelyuk, A.A. (2017). K probleme issledovaniya produktivnosti kognitivnykh processov kak sostavlyayushchej zdorov’ya cheloveka. In O.M. Krasnoryadceva (ed.) *Kompleksnye issledovaniya cheloveka: psihologiya. Materialy VII Sibirskogo psihologicheskogo foruma (Tomsk, 28—29 noyabrya 2017 g.)* [Complex human studies: psychology. Materials VII Siberian Psychological Forum (Tomsk, November 28-29, 2017)] (Ch. 2, pp. 31—35). Tomsk: ID Tomskogo gos. un-ta.

Vogel, D.L., Wade, N.G., Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 325—337. doi:10.1037/0022-0167.53.3.325

Wang, K.T., Heppner, P.P., Fu, C.C. et al. (2012). Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 424—436. doi:10.1037/a0028532

Ward, C., Kennedy, A. (2001). Coping with cross-cultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 636—642.

White, B., Nicholls, D., Christie, D. et al. (2012). Childhood psychological function and obesity risk across the lifecourse: Findings from the 1970 British Cohort Study. *International Journal of Obesity*, 36, 511—516.

World Health Organization. The world health report 2003: shaping the future. Geneva: WHO, 2003.

Yamaguchi, A., Kim, M.S. (2015). Effects of self-construal and its relationship with subjective well-being across cultures. *Journal of Health Psychology*, 20, 1, 13—26. doi: 10.1177/1359105313496448

Yamaguchi, A., Kim, M.S., Oshio, A. (2016). Relationship between bicultural identity and psychological well-being among American and Japanese older adults. *Health Psychology Open*, 3, 1—12.

Zinchenko, Yu.P., Shajgerova, L.A. (2014). O nekotoryh metodologicheskikh problemah DSM-5. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 3, 52—58. doi: 10.11621/npj.2014.0306

Zinchenko, Yu.P., Shajgerova, L.A., Shilko, R.S. (2017). Sub'ektivnoe blagopoluchie kak osnova social'noj stabil'nosti v obshchestve vysokogo kul'turnogo raznoobraziya. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova (eds.) *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psihologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied research of modern psychology: results and prospects of development] (pp. 1958—1966). Moscow: Izd-vo IP RAN.

Zinchenko, Yu.P., Shajgerova, L.A., Shilko, R.S. et al. (2017). Etnokul'turnaya identichnost', social'naya stabil'nost' i psihologicheskoe blagopoluchie. In: *Rossijskaya identichnost'. Psihologicheskoe blagopoluchie. Social'naya stabil'nost'* [Russian identity. Psychological well-being. Social stability] (pp. 410—495). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Original manuscript received May 15, 2018

Revised manuscript accepted May 21, 2018

УДК 159.99

doi:10.11621/vsp.2018.02.24

РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В КОНЦЕПЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Н. Г. Салмина, Е. В. Звонова

Актуальность. На протяжении веков развитие человека сопровождается и обуславливается развитием знаково-символических систем, культурных кодов, различных языков. Современная цивилизация диктует необходимость активного межкультурного взаимодействия.

Цель. Анализ проблемы исследования развития символической функции, осуществляемого в единстве аффективного (эмоционального, «лично-переживаемого») и когнитивного (интеллектуального, «предметно-знаниевого»).

Методы. Теоретический анализ типологии культур, предложенной В.С. Библером; содержательный и структурный анализ образа мира как обобщенного конструкта представленности в сознании человека окружающей действительности; объективно-аналитический подход изучения артефактов как опосредствованных результатов социального взаимодействия.

Результаты. Дано обоснование символической функции как индивидуального механизма, реализующегося в культурно-обусловленных системах репрезентаций, необходимых для возникновения взаимодействия между индивидами и для усвоения социальных значений. Изучение символической функции предполагает анализ типов культур, в которых создаются знаково-символические средства. Знаково-символические средства как культурные коды опосредствуют развитие человека и одновременно детерминируют его. Знаки и их системы в процессе использова-

Салмина Нина Гавриловна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* salmina2005@yandex.ru

Звонова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ). *E-mail:* zevmngpi@rambler.ru

ния в практической деятельности фиксируют достижения человеческого опыта и позволяют создавать «культурные артефакты».

Выводы. Образ мира репрезентируется в культуре, и наличие типов культуры свидетельствует о разных образах мира у их представителей. Структура артефактов реализует функцию образа мира: представление структуры, ее логических связей и набор средств опосредствования в их символической роли, а также и возможную форму переживания. Символическая функция активно развивается в процессе обучения. Содержанием поликультурного образования выступает целенаправленное освоение принципов создания и функционирования знаково-символических систем. При этом сами орудия деятельности рассматриваются как первичные артефакты, в качестве вторичных артефактов — правила использования первичных артефактов.

Ключевые слова: символическая функция, образ мира, культура, артефакт, знак, символ.

Введение

На протяжении всего развития цивилизации человечество живет в мире символики. Возможность создания символического мира сопровождает общий и индивидуальный процессы развития цивилизации. Наличие особой, только человеку присущей символической функции позволяет ребенку научиться открывать окружающий мир. В дальнейшем в процессе активного включения в практику человек создает и сам активно использует символический мир культуры.

Научная традиция изучения «символической функции» как отражение самой сущности человеческого сознания заложена в исследованиях Э. Кассирера, сформулировавшего основу структурно-функциональных методов, опирающихся на понятия «функция» (отношение) и «структура» (целое) (Кассирер, 1998). Знаки позволяют фиксировать элементы познаваемого мира в их функциональных связях. Знаки опосредствуют выражение бытия (Кассирер, 2006, с. 347). Условно опосредствованный мир представляется человеку не шаг за шагом, а целостно, в культурно обусловленных «символических формах», которые конструируют мир в сознании. Реализация «функциональной ценности» символа происходит в результате актуализации «человеческого мира значений» (Кассирер, 2011).

Знаки и символы — от простых до очень сложных — сопровождают, организуют и способствуют культурной эволюции человека на протяжении всей его жизни.

В отечественной психологии сложилась научная традиция изучения целостности мира в сознании при помощи знаковых средств (Леонтьев, 1979; Смирнов, 2016). В педагогической психологии исследуется роль знаков и символов в обучении (Салмина, 1988), а возможность оперировать знаково-символическими средствами рассматривается как важная составляющая универсальных учебных действий (Асмолов и др., 2011; Как проектировать..., 2014).

Высокий уровень сформированности символической функции благоприятствует психическому развитию: познавательному, регулятивному, коммуникативному и др. Начиная с работ Л.С. Выготского символическая функция рассматривается как важнейшее условие онтогенеза, в котором знак и способ его употребления определяют психическое развития субъекта.

Что такое «символическая функция»?

Ж. Пиаже (2003) понимал символическую функцию как способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое событие посредством символов или знаков, индивидуальный механизм, реализующийся в различных системах репрезентаций, необходимых для возникновения мысленного взаимодействия между индивидами, для усвоения коллективных значений. Он выделял несколько видов символической активности: подражание, имитация (первое сращенное с действием проявление символической функции), символическая игра (где реализуются индивидуальные символы), умственный образ (отсроченная и интериоризованная имитация), рисунок (поставляющий представления) и речь (коллективные знаки).

Психологические исследования показывают, что уровень развития символической функции в дошкольном возрасте влияет на успешность/неуспешность, легкость/трудность вхождения ребенка в школьную жизнь. У взрослого человека активность символической функции выступает условием прогресса в отдельных областях деятельности и возможности широкой интеграции достижений различных культур.

Исследование символической функции только в ее воздействии на протекание познавательной деятельности ограничивает анализ ее влияния на психическое развитие в целом по ряду оснований: во-первых, в силу самой природы человеческого познания, данного в единстве когнитивного (интеллектуального, «предметно-знаниевого») и аффективного (эмоционального, «лично-переживаемого») компонентов; во-вторых, в силу

специфики знаково-символических средств, поскольку знаки в процессе использования в практической деятельности не только фиксируют достижения и накопления человеческого опыта, но и, будучи объединенными в системы, в процессе когнитивного опосредствования создают особые объекты человеческой деятельности, предметы культуры, «культурные артефакты», позволяющие организовать жизнь и взаимодействие человеческого социума. В результате метакогнитивного опосредствования в культурных артефактах символически представляются духовно-нравственные ориентиры, которые в конечном итоге не только регулируют и регламентируют социальные связи, но и отражают, накапливают и развивают то, в чем состоит само понятие «человечность» (Кагров, 2014).

Проблеме онтогенеза символической функции уделяется недостаточное внимание. Нет целостного представления о становлении и развитии в онтогенезе образа мира как возможности порождения смыслов. Исследования касаются периферийных проблем, что происходит в силу ряда причин. Одну из основных причин мы видим в недостаточной разработанности диагностического инструментария, предназначенного для выявления уровня развития символической функции. Имеющиеся отдельные психологические данные по разным возрастным периодам и разным видам символической деятельности не создают целостную картину онтогенеза символической функции.

Символическая функция и типы культур

Знаково-символические средства — это культурные коды, которые опосредствуют и одновременно детерминируют развитие человека. Изучение символической функции невозможно без определения типов культур, потому что без фиксации культурных переменных исследуемых психических процессов невозможно установить, являются ли данные процессы универсальными или специфичными для конкретных культурных условий. Этот вопрос поднимали и зарубежные исследователи (см., напр.: Cole et al., 2016; D'Andrade, 2003; Shweder, 1991).

Известно, что в некоторых африканских поселениях, где нет целенаправленно организованного обучения как системного процесса передачи культурного наследия, подрастающее поколение осваивает навыки социального взаимодействия сначала в «периферийном» (находясь рядом, не принимая участия), а потом в непосредственном трудовом взаимодействии со взрослыми. В этих условиях символическая функция развивается иначе, чем в усло-

виях целенаправленного освоения знаково-символических средств. Чтобы научиться узнавать, кто изображен на фотографии, нужен визуальный опыт, как и для того, чтобы выделить смысл изображенного на картинке в книге.

В странах, где используется иероглифическое письмо, дети с раннего возраста знакомятся с иероглифами. Эти сложные знаки окружают детей повсюду: названия улиц и общественных зданий, реклама, оформление витрин магазинов. Использование иероглифов требует иного по своей структуре, культурно обусловленного, высокого уровня развития образного мышления, невербальной сферы.

Виды знаково-символических средств и структур, а также степень их включения в практику обусловлены психологическими характеристиками культур, поскольку различные культурные языки отражают специфику познавательных процессов, воплощенную в сенсорных и операциональных эталонах деятельности.

Рассматривая специфику развития человеческого мышления на ранних стадиях эволюции, П.Я. Гальперин, ссылаясь на работы Л. Леви-Брюля, указывал, что «особенность человеческого мышления заключается в том, что оно разделяет внешние свойства и скрытые силы вещи» (Гальперин, 2002, с. 117). Скрытые характеристики вещи воплощаются в принципах создания, а также в интерпретации и использовании всех культурных феноменов, «культурных артефактов». Они являются продуктом функционирования и условием развития психики. А.Р. Лурия, проводивший исследования в Средней Азии, показал, что разные культурные традиции порождают качественные различия в высших психических функциях. В его экспериментах жители отдаленных кишлаков, не получившие никакого образования, не умеющие читать и писать, классифицировали предъявляемые им предметы по законам «партиципативной логики» (термин Л. Леви-Брюля), размещали рядом (объединяли в один класс) полено, пилу и топор и откладывали в сторону лопату, объясняя это тем, что она не нужна при рубке дров. Во время экспериментов было отмечено, что в восприятии местных жителей отсутствуют оптические иллюзии, т.е. восприятие движения и формообразование, целостная представленность образа также связаны с культурой (Luria, 1976).

Для того чтобы определить разноцветную массу, покрывающую холст, как картину, а затем идентифицировать, понять ее содержание и эмоционально откликнуться, человеку нужен опыт изобразительной деятельности. В современных условиях дети с раннего возраста постепенно переходят от простых культурных артефактов

к сложным, знакомясь с культурным наследием. Они учатся соотносить реальные предметы с их условными, знаково-символическими заместителями. Социальный мир включает не только взаимодействие с реально существующими людьми, которые разговаривают и общаются через объекты и способы действий в искусственном, знаково-символическом мире, но и предметный мир (например, искусство), актуализирующий контакт с представителями иных культур, иного времени через декодирование информации, переданной артефактом.

Умение узнавать объекты в условном представлении — формируемое качество. Понимание знаков и символов создает контекст для подлинного диалога культур. Возможность разрешения межкультурного противостояния возникает при наличии высокого уровня развития символической функции, обеспечивающего понимание знаков и символов, принадлежащих разным культурам, умение выделить, понять и пережить в них культурно-специфическое и общечеловеческое.

Символическая функция и образ мира

Согласно деятельностной концепции, целостность представленности мира в сознании человека рассматривается как система значений. «...Психологически значение есть обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме языкового значения, понятия, знания или даже в форме фиксированного умения как обобщенного “образа действия”, технической нормы и т.п.» (Леонтьев, 1977, с. 276—277). Е.Ю. Артемьева изучала субъективную картину мира и способы ее организации как структуру, в которой «упаковываются» представления о свойствах предметов и явлений. Эта структура выступает «единством отношения, функционирования и знания» (Артемьева, 1980, с. 109) и служит основой как вербальной, так и невербальной репрезентации (Стеценко, 2005).

Основой идеи целостности психического отражения действительности, определившей новый подход к изучению познавательной сферы, стал «образ мира», в соответствии с которым происходит ориентировка субъекта. А.Н. Леонтьев (1979) предлагал рассматривать «образ мира» как основу системного описания всей феноменологии познавательной деятельности человека.

Образ мира выступает в качестве целого по отношению к каждому отдельному акту познания, определяя и направляя его протекание. Чувственный образ обнаруживает свойства предмет-

ной отнесенности уже в момент своего становления, поскольку образ мира есть система ожиданий, порождающая целостное представление об изучаемом явлении и его функциональных связях с миром, «на основе которых идут структурирование и предметная идентификация отдельных чувственных впечатлений» (Смирнов, 1981, с. 20).

Образ мира — основа механизма динамического контроля неопределенности в построении актуального образа реальности, на основе которого осуществляется планирование и регуляция деятельности, поскольку любой психический образ имеет активную, а не реактивную природу, т.е. он не является ответом на внешнее раздражение (Смирнов, 2016).

Рассматривая образ мира как целостность, интегрирующую познавательный процесс, В.В. Петухов (1984) выдвинул гипотезу о структуре образа мира (делении образа мира на ядерную и поверхностную составляющие) и функциях каждой: ядерная составляющая образа мира — это представление мира, поверхностная — знания о нем. Функционально ядерная составляющая выступает как фундаментальная опора существования человека, отражающая его действительные связи с миром, представление себя в нем. Поверхностная составляющая, имея рефлексивную природу, связана со специальным, целенаправленным познанием мира. В.В. Петухов считал, что на содержательном уровне сложно разделить ядерную и поверхностную составляющие образа мира; необходим акт познания, проявление интеллектуальной активности человека, чтобы выделить функции структур образа мира. Образ мира определяет принцип решения познавательной задачи, создает основу познавательного процесса (Там же).

Символизация в познании мира

«Продуктивная стратегия» использования символов как «средств познавательной деятельности» (Veraksa, 2013) структурирует, создает форму проявления взаимодействия индивида с окружающей средой в ситуации целенаправленной предметной деятельности. Познание в единстве когнитивного и аффективного компонентов совершается с помощью психологических инструментов: языка, знаков и символов (Карпов, 2014). Опосредствование познавательной деятельности происходит благодаря психологическому механизму символизации.

Например, такая форма познания и самопознания эмоционального мира человека, как музыка, существует веками. Однако

музыкальный язык — это не «замерзшая», универсальная система. Он активно эволюционирует в контексте определенной культуры, а также служит средством межкультурного общения. Не только музыкальный язык, но и принципы создания форм музыкального произведения тоже изменяются. Условием понимания музыкального искусства является способность субъекта к идентификации средств, используемых при создании музыкального произведения, а также принципов их взаимоотношений (структуры музыкального произведения).

Создавая продукт деятельности (например, музыкальное произведение), человек в нем воплощает, реализует образ мира: допускаемую структуру (например, музыкальную форму), логические связи внутри нее и набор возможных средств в их символической роли. Образ мира определяет также и форму возможной эмоциональной реакции. Образ мира выполняет функцию целостного символического построения, в котором опосредствованы сам субъект и структура его связей с окружающим миром.

Образы мира существуют в разнообразных культурах, и наличие типов культур свидетельствует о существовании разных образов мира у их представителей. Исследования показывают, что в ситуациях, когда содержание познаваемого объекта представляется субъекту достаточно ясно, опосредствование результата познания реализуется при помощи знаковых средств. В ситуациях высокого уровня неопределенности опосредствование носит символический характер (Veraksa, 2013).

Жизнь современного человека в поликультурном пространстве диктует необходимость *психологического* описания разных культур, позволяющего выделять обобщенные, существенные характеристики в разных явлениях и предметах культуры одного типа и их различия у разных типов культур. Изучение предметов мирового культурного наследия как вариантов воплощения разных образов мира в символически представленных продуктах деятельности ориентировано на целенаправленное развитие символической функции — основы понимания человека человеком.

В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили (2004) еще в 1977 г. в статье «Проблема объективного метода в психологии» говорили о реальности изучения субъективной представленности мира в процессе исследования продуктов деятельности человека. Каждый культурный предмет является носителем характеристик культуры в целом. Культурное наследие выступает как сформированная самой историей абстракция. А.П. Стеценко отмечает, что внутренняя жизнь человека, его образ мира, опосредствующийся в практических

отношениях с внешним миром, делает возможным и необходимым изучение субъекта «через анализ реальной предметной деятельности, т.е. процессов духовно-практического освоения человеком окружающего его мира» (Стеценко, 2005, с. 187).

Образ мира рассматривается учеными как прогностическая вероятностная структура, определяющая формы, содержание и логическую последовательность признаваемых и реализуемых в деятельности связей человека и окружающего мира. Образ мира определяет виды, функции и характеристики знаково-символических систем, которые закрепляют общую логику, содержание и эмоциональную окрашенность опосредствования культурного социального опыта.

Диалог культур как условие формирования образа мира современного человека

Философское обоснование типов культур представлено в работах В.С. Библера, который, опираясь на положения Л.С. Выготского о связи развития мышления и речи, рассматривал процесс формирования мышления в истории человечества как смену качественно разных операциональных структур. Тип мышления характеризуется особыми знаково-символическими системами и принципами построения философских текстов, отражающих основы мироустройства и бытие человека в мире (Библер, 1990).

Концептуальные положения В.С. Библера реализованы в проекте «школы диалога культур», представляющем особое направление развивающего обучения (Давыдов, 1995). В теоретических разработках и практике этой «школы» предпринята попытка осмысления, описания и реализации различных форм культурного взаимодействия людей. «Школа диалога культур» ориентирована на последовательное освоение учащимися исторически сложившихся обобщенных форм и способов деятельности через воспроизводство в снятом виде самих форм исторических типов сознания и деятельности. Познание и понимание культуры (как обязательный компонент по сути энциклопедического образования XXI в.) организуется в деятельности учащихся в соответствии с историческим развитием культурно оформленных образцов совместной деятельности и типов общностей. Например, в младших классах обучение организуется как ритуал, в средней школе органично функционирует школа-мастерская, где учитель выступает как мастер, а ученик как подмастерье и т.д. (Рубцов и др., 1996).

Одним из самых интересных аспектов «школы диалога культур» выступают идеи диалога как основной характеристики процесса обучения и диалогичности — как неотъемлемого компонента внутреннего содержания личности. Для полноценного культурного развития и существования в культуре необходим диалог с собой и со значимым Другим. Признание, обращение и включение себя в многоголосье мира («карнавал мироощущений», по М. Бахтину) подводит к главному событию диалога культур — бесконечному развертыванию все новых смыслов каждого явления культуры. Подлинный диалог есть сосуществование и взаимодействие разных образов мира, несводимых к единой линии культурного развития, взаимное обогащение, позитивное и продуктивное общение различных форм понимания (Курганов, 1989).

В настоящей момент важная роль культуры в развитии человека признается всеми научными школами (когнитивной, экзистенциальной, культурно-исторической и др.). Влияние культуры заключается в том, что субъект, строя собственные когнитивные структуры, получает возможность в дальнейшем изменить познавательную стратегию в соответствии с социально заданными образцами. Культура транслирует не только сенсорные и операциональные эталоны деятельности, но и культурно обусловленные формы проявления эмоциональной реакции. Данное триединство фиксируется знаково-символическими системами, разными языками.

Разные языки фиксируют культурные различия освоения мира и опосредствования его продуктов. Каждый язык представляет специфическую систему опосредствования значений. Развивающее влияние освоения различных культур в процессе изучения языков отмечалось исследователями билингвизма (Concept..., 1983; Taeschner, 1983). Результаты лонгитюдных исследований показали, что употребление на практике двух языков дает возможность ребенку понять каждый из них как вариант более общей системы, осознать состав и особенности лингвистических операций, стать социально более подвижным, что в целом существенно влияет на его познавательное развитие. Последовательность и сроки появления морфологических и синтаксических структур, а также специфическое выражение эмоциональной реакции в речи ребенка определяются не его способностью или неспособностью овладеть ими, а степенью их представленности в окружающем «звучащем мире» (Стеценко, 2005).

Признание перспективности поликультурного образования в решении насущных проблем современного мира определяет внимание зарубежных исследований к культурно-исторической теории

Л.С. Выготского (Stetsenko, Wille, 2012), которая послужила основой обучения в концепции «диалога культур».

Заключение

Эмпирический материал, собранный по результатам развития символической функции, позволяет утверждать, что целенаправленное изучение символического представления образов мира в культурном наследии (например, музыке) формирует возможность понимания значимого Другого, готовность вступить в диалог, поиск межкультурных способов взаимодействия.

Содержанием поликультурного образования являются принципы создания и функционирования знаково-символических систем. В таком случае сами орудия деятельности рассматриваются как первичные артефакты, а в качестве вторичных выступают правила их использования. Неограниченные возможности таит в себе изучение произведений искусства, специфических культурных артефактов (Wartofsky, 1979) как материализованных представлений о культурных схемах, сценариях, контексте — образе мира значимого Другого, созданном в результате метакогнитивного опосредствования. Художественные произведения в обобщенном виде представляют культурно-исторические контексты, которые являются «системами деятельности» (Engeström, 1993), образами мира иных далеких культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Артемяева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104—110.

Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.

Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей. Томск: Пеленг, 1995. С. 8—46.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии [1977] // Постнеклассическая психология. 2004. № 1 С. 145—151.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Вентана-Граф; Просвещение, 2014.

- Кассирер Э.* Избранное: Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998.
- Кассирер Э.* Познание и действительность. Понятие субстанции и понятие функции. М.: Гнозис, 2006.
- Кассирер Э.* Философия символических форм: В 3 т. Т. 3: Феноменология познания. М.: Академический проект, 2011.
- Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
- Леонтьев А.Н.* Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3—13.
- Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 13—20.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
- Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79—93.
- Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Салмина Н.Г.* Мы живем в мире символики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 10. С. 28—32.
- Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 15—29.
- Смирнов С.Д.* Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5—13.
- Стеценко А.П.* Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М.: ЧеРо, 2005.
- Cole M., Göncü A., Vadeboncoeur J.A.* Experience, imagination, and action: Versions of artifact mediation // *Mind, Culture, and Activity*. 2014. Vol. 21. N 4. P. 275—279. doi.org/10.1080/10749039.2014.958929
- Concept development and the development of word meaning / Ed. by Th.B. Seiler, W. Wannenmacher. Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983.
- D'Andrade R.G.* The development of cognitive anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Engeström Y.* Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners // *Understanding practice: Perspectives on activity and context* / Ed. by S. Chaiklin, J. Lave. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993. P. 64—103.
- Karpov Yu. V.* Vygotsky for educators. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. doi.org/10.1017/CBO9781107588318
- Luria A.R.* Cognitive development. Its cultural and social foundations. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.
- Shweder R.A.* Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Stetsenko A., Wille Ch. Kulturhistorische Schule [Cultural-historical school] // Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus / Ed. by W.F. Haug et al. Hamburg: Argument-Verlag, 2012. Vol. 8/1. P. 378—392.

Taeschner T. The sun is feminine. A study of language acquisition in bilingual children. Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. doi.org/10.1007/978-3-642-48329-5

Veraksa A.N. Symbol as a cognitive tool // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. T. 6. № 1. С. 57—65.

Wartofsky M. Perception, representations, and the forms of action: Towards an historical epistemology (written 1973) // Wartofsky M. Models: Representation and the scientific understanding. Dordrecht: D. Reidel, 1979. P. 188—210.

Поступила в редакцию 02.04.18

Принята к публикации 20.04.18

DEVELOPMENT OF SYMBOLIC FUNCTION IN THE CONCEPT OF DIALOGUE OF CULTURES

Nina G. Salmina¹, Elena V. Zvonova²

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

Abstract:

Relevance. On the course of the history human development is attended by and is determined by development of sign and symbolic systems, cultural codes of different languages. Modern civilization dictates the necessity of active intercultural exchange.

Objective. Analyzing the problem of exploring the development of symbolic function being achieved as unity of affective (emotional, “personally experienced”) and cognitive (intellectual, “subjective and knowledgeable”).

Methods. Theoretical analysis of cultural typology presented by B.S. Bibler; structural and content analysis of the world image as a generalized construction of the social realm representativity in the human mind; objective and analytical approach to studying artifacts as social interaction mediated results.

Results. We substantiated the symbolic function as an individual mechanism implemented in culturally determined representation systems necessary for the emergence of interaction between individuals and for learning social implications. Studying the symbolic function presupposes analyzing those cultures where sign and symbolic means are created. Sign and symbolic means as cultural codes mediate human development and, at the same time, determine it. Signs and their systems being used in practical activity record achievements of human experience and allow creation of “cultural artifacts”.

Conclusions. The image of the world is represented in the culture, and cultural types indicate different images of the world in people belonging to those cultures. The structure of artifacts implements the function of the world image: representation of the structure, its logical links, and a set of tools for mediation in their symbolic role as well as the possible form of experiencing. Symbolic function is actively developed while learning. The content of polyculture education is focused learning of sign and symbolic systems' principles creation and functioning. Instruments of activity themselves are considered as primary artifacts, and secondary artifacts are the rules of primary artifacts use.

Key words: symbolic function, image of the world, culture, artifact, sign, symbol.

References:

- Artemèva, E.Yu. (1980). *Psihologiya sub'ektivnoj semantiki* [Psychology of subjective semantics]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
- Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V., Volodarskaya, I.A. et al. (2011). Proektirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v starshej shkole // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 1(5), 104—110.
- Asmolov, A.G. (2014, ed.). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: Posobie dlya uchitelya* [How to design universal teaching activities in primary school: from action to thought: Teacher's Manual]. Moscow: Ventana-Graf; Prosveshchenie.
- Bibler, V.S. (1990). *Ot naukoucheniya — k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek* [From the teaching of science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Politizdat.
- Cole, M., Göncü, A., Vadeboncoeur, J.A. (2014). Experience, imagination, and action: Versions of artifact mediation. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 4, 275—279. doi.org/10.1080/10749039.2014.958929
- Seiler Th.B., Wannenmacher W. (1983, eds.). *Concept of development and the development of word meaning*. Berlin, etc.: Springer-Verlag.
- D'Andrade, R.G. (2003). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davydov, V.V. (1995). O ponyatii razvivayushchego obucheniya. In Davydov V.V. *O ponyatii razvivayushchego obucheniya: sbornik statej* [On the concept of developmental learning: a collection of articles] (pp. 8—46). Tomsk: Peleng.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners. In S. Chaiklin, J. Lave (eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64—103). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gal'perin, P.Ya. (2002). *Lekcii po psihologii* [Lectures on Psychology] / Ed. and preface by A.I. Podol'sky. Moscow: Knizhnyj dom «Universitet»: Vysshaya shkola.
- Karpov, Yu.V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. doi.org/10.1017/CBO9781107588318

Kassirer, E. (1998). *Izbrannoe: Opyt o cheloveke* [Selected: Experience about a person]. Moscow: Gardariki.

Kassirer, E. (2006). *Poznanie i dejstvitel'nost'. Ponyatie substancii i ponyatie funkicii* [Cognition and reality. The concept of a substance and the concept of a function]. Moscow: Gnozis.

Kassirer, E. (2011). *Filosofiya simvolicheskikh form: V 3 t. T. 3: Fenomenologiya poznaniya* [Philosophy of symbolic forms: in 3 v. Vol. 3: Phenomenology of cognition]. Moscow: Akademicheskij projekt.

Kurganov, S.Yu. (1989). *Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge: Kniga dlya uchitel'ya* [A child and an adult in the educational dialogue: A book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie.

Leontiev, A.N. (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.

Leontiev, A.N. (1979). *Psihologiya obraza. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 3—13.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Petukhov, V.V. (1984). *Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshleniya. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, 13—20.

Piazhe, Zh. (2003). *Psihologiya intellekta* [Psychology of Intelligence]. St. Petersburg: Piter.

Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., Guruzhapov, V.A. (1996). *Kul'turno-istoricheskij tip shkoly (proekt razrabotki). Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 4, 79—93.

Salmina, N.G. (1988). *Znak i simvol v obuchenii* [Sign and symbol in training]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Salmina, N.G. (2013). *My zhivem v mire simboliki. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 10, 28—32.

Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Smirnov, S.D. (1981). *Mir obrazov i obraz mira. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 15—29.

Smirnov, S.D. (2016). *Prognosticheskaya napravlennost' obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti. Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 37, 5, 5—13.

Stetsenko, A.P. (2005). *Rozhdenie soznaniya: stanovlenie znachenij na rannih etapah zhizni* [The birth of consciousness: the formation of values in the early stages of life]. Moscow: CheRo.

Stetsenko, A., Wille, Ch. (2012). *Kulturhistorische Schule* [Cultural-historical school]. In W.F. Haug et al. (eds.) *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus* (v. 8/1, pp. 378—392). Hamburg: Argument-Verlag.

Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine. A study of language acquisition in bilingual children*. Berlin, etc.: Springer-Verlag. doi.org/10.1007/978-3-642-48329-5

Veraksa, A.N. (2013). Symbol as a cognitive tool. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 1, 57—65.

Wartofsky, M. (1979). Perception, representations, and the forms of action: Towards an historical epistemology (written 1973). In Wartofsky M. *Models: Representation and the scientific understanding* (pp. 188—210). Dordrecht: D. Reidel.

Zinchenko, V.P., Mamardashvili, M.K. (2004). Problema ob'ektivnogo metoda v psihologii [1977]. *Postneklassicheskaya psihologiya* [Post-nonclassical psychology], 1, 145—151.

Original manuscript received April 2, 2018
Revised manuscript accepted April 20, 2018

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

УДК 159.9.07, 159.99

doi: 10.11621/vsp.2018.02.40

ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ДЕТСТВА

И. Н. Погожина, М. С. Симонян, М. Б. Агасарян

Актуальность. Индивидуализация образования, стремительное расширение цифрового пространства знаний, риски, сопровождающие киберсоциализацию, делают остро актуальной проблему организации профессионального психолого-педагогического сопровождения индивидуальных траекторий обучения (ИТО) детей и подростков. Существует ряд подходов к организации наставничества: тьюторство, кураторство, коучинг и др. Необходим их сопоставительный анализ с точки зрения эффективности решения задач сопровождения ИТО, а также анализ состава и структуры деятельности специалистов, обеспечивающих такое сопровождение, так как ее содержание определено недостаточно четко.

Цель. Выделение инвариантных элементов деятельности по сопровождению ИТО как основы подготовки специалистов в области психолого-педагогического сопровождения обучения и развития учащихся.

Методы. Теоретический критический анализ и синтез отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме; метод теоретического моделирования, конструирования и прогнозирования; эмпирический анализ конкретного случая.

Погожина Ирина Николаевна — доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* pogozhina@mail.ru

Симонян Маргарита Сергеевна — аспирант кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* simomargarita@yandex.ru

Агасарян Маргарита Борисовна — аспирант кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ritoketook@mail.ru

Результаты. Выделены и описаны структуры деятельностей тьютора, куратора (фасилитатора), коуча, а также содержательные и формальные ограничения разных подходов при решении задач сопровождения ИТО. Выявлено, что в сравниваемых подходах реализуются принципиально разные типы отношения к субъекту наставнической деятельности. Показано, что академическое тьюторство как элемент системы развивающегося инновационного обучения — более эффективный способ сопровождения ИТО учащихся в современных образовательных средах по сравнению с кураторством (фасилитацией) и коучингом. Эмпирически продемонстрированы этапы сопровождения ИТО в рамках психологического консультирования.

Выводы. Акты преобразования в структуре деятельности академического тьютора полностью соотносятся с этапами тьюторского гуманистического консультирования и могут быть перенесены на работу с детьми и подростками с учетом возрастной специфики и личностных особенностей учащегося. Предложена ориентировочная основа деятельности сопровождения ИТО, которая может быть использована в подготовке специалистов-наставников и в работе тьюторов.

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения (ИТО), сопровождение ИТО, тьюторство, коучинг, деятельность, ориентировка.

Введение

Наравне с решением проблем общедоступности качественного образования его индивидуализация, ориентация на личностные особенности учащегося считается одним из основных направлений развития образовательного процесса в России (Постановление..., 2000; Приказ..., 2013).

В современном обществе наблюдается стремительное расширение цифрового пространства знаний. Для детей и подростков Интернет становится социальной средой, в которой происходит и обучение, и развитие. С одной стороны, совершенствование информационных технологий и телекоммуникаций и их использование в образовании создают беспрецедентные возможности в отношении расширения доступа участников образовательного процесса к современным инновационным разработкам, касающимся содержания обучения и организации учебного процесса (виртуальные миры, дистанционные курсы, интерактивность, оперативность получения обратной связи, индивидуализация темпов и объемов усвоения учебного содержания и т.п.). С другой стороны, высокая активность детей в цифровом пространстве влечет за собой множество рисков, связанных с качеством потребляемого контента, распределением временных и личностных ресурсов ребенка в отношении

окружающих его разноплановых содержаний, создавая проблемы в учебе, самостоятельное преодоление которых становится практически невозможным (Солдатова, 2017). В связи с этим остро встают вопросы профессионального психолого-педагогического «сопровождения» ребенка в современном информационном поле, выделения и описания отличительных черт этой деятельности. В образовательных учреждениях стремительно набирает популярность должность тьютора как специалиста, обеспечивающего внешнее сопровождение и подбор индивидуальной траектории самообразования и развития учащегося в соответствии с его потребностями и возможностями. Однако содержание (состав и структура) профессиональной деятельности такого рода определено, с нашей точки зрения, недостаточно четко.

Индивидуальная траектория развития — это персонифицированный путь реализации потенциальных возможностей учащихся в совместной деятельности, предполагающий формирование субъективного опыта каждого ученика с учетом его биологических и психологических особенностей (Bergman et al., 2003). Тенденция перехода к индивидуализации обучения внутри группы (класса) с целью помощи учащимся в их становлении как созидателей, а не просто потребителей информации отчетливо прослеживается в мировой педагогической науке и практике (Найденова, 2016). Однако до сих пор традиционное обучение характеризуется прежде всего как бессубъектное, так как в нем нет четкого представления о намерениях обучающегося. В большинстве случаев он определяется как индивид, проявляющий некий познавательный интерес. В условиях групповых (классных) занятий появляется коллективный субъект, характеризующийся совместной деятельностью и являющийся ядром построения учебной работы (Кларин, 2015). Наиболее популярные в настоящее время способы преодоления прагматичности в образовании — это внедрение программ развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) и проектных методов работы, развитие олимпиадного движения, творческих конкурсов и т.п. Однако сами по себе они не решают проблемы выстраивания образовательной траектории, оптимальной для данного конкретного ребенка. Образовательное пространство не ограничивается только учебной функцией, которую, как правило, организует учитель. Оно включает также образовательно-рефлексивную и социально-практическую функции. Предполагается, что данные функции — прерогатива самих учащихся и не должны транслироваться извне. Между тем, как показывают исследования, не всем учащимся под силу контролировать

психологические и педагогические факторы учения самостоятельно, что негативно сказывается на результатах их обучения и развития в целом (Инновационные процессы..., 2016). В эпоху цифрового детства одним из путей решения проблемы индивидуализации обучения может стать развитие института наставничества на всех этапах образования начиная с дошкольного периода.

Понятие «индивидуальная образовательная программа» (ИОП) — важное звено в профессиональной наставнической деятельности. В общем виде под ИОП понимается программа образовательной и иной деятельности учащегося, разработанная и реализуемая им самим на основе своих личностных, образовательных, профессиональных интересов, потребностей и запросов и направленная на его личностное и профессиональное развитие. ИОП позволяет индивидуализировать процесс обучения, разнообразить, оптимизировать виды и формы образовательной деятельности обучающегося, его самообразование (Ковалева и др., 2012).

Проблема исследования. Существует ряд подходов к организации наставничества: тьюторство, кураторство, коучинг, фасилитация и др. Необходим их сопоставительный анализ для выбора наиболее эффективного при организации сопровождения *индивидуальных траекторий обучения* (ИТО) детей и подростков.

Цель исследования — выделение инвариантных элементов деятельности по сопровождению ИТО.

Задачи исследования:

1. Провести сопоставительный анализ и определить сходства и различия в структуре деятельности тьютора, куратора, коуча;
2. Выявить ограничения в сопровождении ИТО детей и подростков при использовании разных подходов;
3. Оценить возможности переноса на работу с детьми опыта сопровождения ИТО, осуществляемого в рамках психологического консультирования взрослых, и построить общую ориентировочную основу этой деятельности.

Методы

В работе использованы такие теоретические методы, как критический анализ и синтез отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме, теоретическое моделирование, конструирование и прогнозирование, а также эмпирический метод анализа конкретного случая из консультативной практики.

Результаты и обсуждение

1. Сравнительный анализ подходов к организации наставничества в образовании

Сравнительный анализ содержания понятий, используемых разными авторами при описании подходов к наставничеству в образовании, позволил выделить следующие характеристики.

Тьюторство — система внешнего сопровождения и подбора индивидуальной траектории самообразования и развития учащегося в соответствии с его потребностями и возможностями. Тьютор — специалист, профессионально обеспечивающий данное сопровождение оптимальными способами (Глозман, 2016; Инновационные процессы..., 2016; Мансветова, 2017; Найденова, 2016; Цветкова, 2013).

Куратор в академической среде — сотрудник вуза, наблюдающий за ходом учебной и внеучебной деятельности студенческого состава с целью поддержания уровня учебной мотивации, оказания информационной и педагогической помощи, а также контроля научной и культурной деятельности студентов (Касицина, Крупская, 2015; Obrist, 2014). В зарубежной литературе специалиста, призванного организовывать групповую деятельность (в том числе академическую) с целью выполнения поставленных задач, соблюдения правил и требований безотносительно к занимаемой лично им позиции, называют фасилитатором (Rogers, 1983).

Академический коуч — специалист, который помогает учащемуся приобрести знания, умения и навыки, необходимые для достижения конкретной, четко определенной цели и повышения общей успешности обучения в рамках индивидуальных занятий с применением активных методов и инструментальных средств (Кларин, 2015, 2016; Iliffe-Wood, 2014).

В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа деятельности тьютора, куратора, коуча (сопоставительный анализ литературы показал, что содержание деятельности куратора и фасилитатора в обучении похоже, поэтому они описаны вместе). При анализе сходств и различий в структуре деятельности мы опирались на положение о том, что в структуре любой деятельности выделяются предмет (объект воздействия), продукт (результат воздействия), процесс преобразования предмета в продукт, средства преобразования, психика как отражающий и регулирующий компонент деятельности (Леонтьев, 1983).

Из табл. 1 видно, что в сравниваемых подходах реализуются принципиально разные типы отношений к субъекту наставнической деятельности. Если куратор (фасилитатор) в процессе

Таблица 1

**Сравнительный анализ структур деятельности
при разных подходах к наставничеству в образовании**

Параметры деятельности	Тьюторство	Кураторство (фасилитация)	Коучинг
Предмет деятельности	Индивидуальная траектория образования и развития учащихся (Мансвотова, 2017).	Социальная внеучебная деятельность учащихся, адаптация к образовательной среде (Obrist, 2014).	Учебный и коммуникационный потенциал учащихся, а также психологические и педагогические факторы учения (Кларин, 2015).
Результат деятельности	Успешный выход учащегося на путь культурного и профессионального развития (Глозман, 2016).	Выполнение планов и графиков в соответствии с установленными показателями, качество организации жизни и деятельности класса (Касицина, Крупская, 2015).	Факты, говорящие о достижении поставленных целей и о соблюдении сроков (Liffe-Wood, 2014).
Акты преобразования в деятельности (процесс)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение познавательного интереса; 2. Формулировка индивидуального образовательного вопроса; 3. Постановка цели; 4. Поиск ресурсов и анализ ограничений; 5. Реализация и обсуждение; 6. Анализ итогов; 7. Корректировка (при необходимости), обсуждение долгосрочных перспектив (Мансвотова, 2017). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное создание мотивации к достижению целей; 2. Планирование коллективной деятельности; 3. Организация деятельности; 4. Анализ деятельности, внесение корректив (Obrist, 2014). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление взаимоотношений, осознание желаний клиента; 2. Анализ текущей ситуации, ресурсов и ограничений; 3. Пошаговый поиск решения; 4. Выбор варианта действий (Liffe-Wood, 2014).

Окончание табл. 1

Параметры деятельности	Тьюторство	Кураторство (фасилитация)	Коучинг
Средства	Индивидуальные (консультации, разбор практических ситуаций). Групповые (дебаты, тренинги, демонстрация результатов в группе) методики с применением информационных систем (Мансветова, 2017).	Работа в больших группах (конференции, диспуты); работа в малых группах (беседа, кураторский час) (Obrist, 2014).	Преимущественно индивидуальная работа (репетиторство, активное слушание). Реже — групповые сессии (Кларин, 2015).
Сфера применения	Инклюзивное образование, сопровождение девиантных учащихся, детей с предпосылками интеллектуальной одаренности, групповое сопровождение (Глозман, 2016).	Любая проектная деятельность (образование, медицина, бизнес, искусство) (Касицина, Крупская, 2015).	Деятельность по передаче опыта (Кларин, 2015).

работы ориентирован на социально-практический аспект образовательного пространства, не затрагивая при этом его учебный и образовательно-рефлексивный аспекты, то в работе тьютора и коуча на первый план выводится индивидуальная программа обучения и развития учащегося (Глозман, 2016; Кларин, 2015, 2016; Мансветова, 2017; Iliffe-Wood 2014). Кроме того, тьюторство располагает более широкой методико-технологической базой, позволяя совершить успешное выведение ученика на путь индивидуального развития, что обуславливает ряд преимуществ тьюторства перед коучингом. При этом коучинг ориентирован в основном на индивидуальную работу и решение локальных текущих задач, в случае же работы в группе он становится менее эффективным.

2. Ограничения в сопровождении ИТО детей и подростков при использовании разных подходов

Из табл. 2 видно, что все рассматриваемые подходы к сопровождению ИТО имеют как формальные, так и содержательные

ограничения. Отметим, что деятельность коуча предполагает использование психологических средств, затрагивающих сферу самоорганизации, поэтому требует глубокой психологической подготовки. Допуск несертифицированных специалистов к работе с детьми может привести к негативным последствиям. В работе же академического тьютора процесс сопровождения выступает как средство и инструмент прохождения учащимся кризисных учебных ситуаций, что характеризует само тьюторство как элемент развивающего инновационного обучения (Кларин, 2015).

Таблица 2

**Ограничения подходов к наставничеству
при решении задач сопровождения ИТО**

Ограничения	Тьюторство	Кураторство (фасилитация)	Коучинг
Содержательные	Риски социальной изоляции учащихся, компетентностные ограничения профессионализма, выбор категории сопровождаемых учащихся. Возможность «слепого» перевоплощения учителя в тьютора (Глюзман, 2016).	Зависимость от личных качеств куратора, выполнение узкого круга функций, направленных на социально-практический аспект образовательного пространства (Obrist, 2014).	В наиболее критических случаях коучинг является собой неограниченную психотерапию (Iliffe-Wood, 2014).
Формальные	Отсутствие программ подготовки и переподготовки, непроработанность кадрового фонда, отсутствие должностных инструкций и требований (Мансветова, 2017).	Отсутствие нормативной базы, целевого финансирования, методического и кадрового обеспечения (Касицина, Крупская, 2015).	Использование психологических средств несертифицированными в данной сфере специалистами (Кларин, 2015).

По нашему мнению, наиболее гармоничным подходом к организации сопровождения ИТО является тьюторство, так как оно включает в себя все важные составляющие для обеспечения эффективности процессов обучения и развития. Развитие личностного начала выступает для тьютора ключевым аспектом образования на всех его этапах, что является одной из характерных черт развивающего обучения. При этом содержание обучения

становится процессуальным, метапредметным по своей природе, надстраиваясь над традиционными структурами образования (Кларин, 2016).

3. Деятельность по сопровождению ИТО как элемент системы психологического консультирования (на примере конкретного случая)

3.1. Тьюторское гуманистическое консультирование

Считая тьютора посредником между индивидуализацией и социализацией, где на первый план выходит развитие личности, можно представить его как психологического консультанта, чья деятельность направлена на создание и корректировку процессов саморазвития и самовоспитания, а также на формирование образа жизни клиента.

Использование технологий тьюторства в процессе психологического консультирования — не новый, но малоизученный вопрос (см., напр.: Ковалева и др., 2012). В самой тьюторской деятельности выделяются элементы индивидуальной и групповой консультативной работы, схожие с элементами психологического консультирования в рамках гуманистического подхода, цель которого — создание условий для актуализации потенциала, личностных возможностей человека. Гуманистическое консультирование основывается на идеях Э. Фрома и К. Роджерса об уникальности каждого человека, его стремлении и способности к личностному росту, что соответствует идеологии тьюторской деятельности, также имеющей своей целью развитие у учащихся качеств субъекта (Тьюторство..., 2005). В тьюторском гуманистическом консультировании можно выделить несколько этапов: подготовительный (1), установочный (2), диагностический (3), рекомендательный (4) и контрольный (или проверочный) (5). Иными словами, проводя консультирование, тьютор предварительно изучает проблемы клиента (этап 1), разрабатывает подходы к проведению будущей консультации (этапы 2, 3, 4), а по ее итогам обязательно оценивает результаты (этап 5).

3.2. Конкретный пример тьюторского сопровождения ИТО в рамках индивидуального консультирования

Клиент: Мария (имя изменено), 18 лет, студентка архитектурного колледжа. *Запрос:* наличие «хаоса» в сознании и переживаниях, дефицит психологических ресурсов в решении учебных задач. *Цели консультирования:* реализация потенциала студентки в образовании и саморазвитии; помощь в преодолении трудностей в

учебе. *Процедура*: консультирование проводилось сначала в рамках гуманистического подхода (активное слушание и безоценочное принятие), затем — деятельностной теории учения и усвоения социального опыта.

На основании анализа динамики отношений между консультантом и клиенткой и расширения спектра проблем, которые она была готова решать, нами выделены 4 этапа консультативной работы с Марией.

Этап 1 — *установление контакта*. На нескольких первых сеансах Мария рассказывала о своей жизни в целом, о «хаосе в голове» отстраненно, будто глядя на себя со стороны, или молча плакала. На установление прочных, надежных, доверительных отношений между ней и психологом-наставником ушло около 3 месяцев (13 сеансов).

Этап 2 — *сотрудничество* (совместная с психологом-наставником работа с личностными проблемами Марии). На этом этапе Мария за счет создания консультантом безопасной доверительной среды смогла осознать свои личностные особенности и переживания (поняла, что у нее есть талант, что она привлекательна внешне, раньше считала себя «размазней со слабым характером»), проблемы, связанные с учебой (отсутствие желания выполнять задания и посещать учебное заведение), а также то, что у нее «не хватает ни сил, ни времени на то, чтобы с ними разобраться».

Этап 3. *Работа с учебной деятельностью* (построение и сопровождение ИТО): поиск путей повышения успешности в учебе, мотивации, ресурсов. На этом этапе работа консультанта сочетала в себе собственно лично-консультативные техники, направленные на снятие тревожности как следствия учебных неудач (например, беседа об осознании и принятии своих как прошлых, так и настоящих неудач; разбор каждой тревожащей учебной ситуации по частям) и приемы организации совместной продуктивной деятельности с клиенткой. Совместная продуктивная деятельность предполагает разделенное выполнение структурных компонентов деятельности субъектами взаимодействия. Сначала такие структурные элементы деятельности, как задание (формулирование) целей, построение ориентировки в учебной ситуации, контроль процесса протекания деятельности выполнял психолог-наставник, а исполнительную часть учебной деятельности — Мария. Постепенно (по мере формирования) все эти элементы передавались Марии.

Этап 4. *Завершение* консультирования — подведение итогов проделанной работы, обсуждение планов Марии на будущую жизнь.

Консультирование, организованное таким образом, помогло Марии выстроить для себя оптимальный путь реализации своего образовательного потенциала на данном жизненном этапе и выработать эффективные стратегии решения проблем в будущем. По мере продвижения от этапа к этапу она смогла определить, какие цели и задачи для нее первостепенны, а какие могут подождать; понять и принять себя; вернуться к учебе; она записалась на подготовительные курсы для поступления в вуз. На завершающем этапе Мария успевала выполнять все задания в колледже; она решила прекратить подготовку к поступлению в вуз (оставить курсы), потому что нашла в себе силы отказаться от приобретения профессии, которая ей на самом деле не нравится; записалась на дистанционное обучение веб-дизайну, так как считает эту профессию «достаточно интересной, прибыльной и востребованной». И на момент окончания колледжа получает удовольствие от изучения новой профессии.

4. Общая ориентировочная основа деятельности сопровождения ИТО

Можно ли перенести опыт сопровождения ИТО, осуществляемого в рамках гуманистического психологического консультирования взрослых, на работу с детьми? Для ответа на этот вопрос соотнесем этапы работы тьютора с детьми, отраженные в табл. 1, с этапами, эмпирически выделенными нами в процессе индивидуального консультирования взрослой студентки Марии.

Из табл. 3 видно, что сравниваемые виды сопровождения сходны по своему составу и структуре, хотя выделенные нами этапы являются более обобщенными. Главное, что их объединяет, — это направленность на ИТО и развитие учащихся. Мы полагаем, что эти этапы могут реализовываться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Сопоставительный анализ подходов к наставничеству и результаты эмпирической работы позволяют наметить следующую ориентировочную основу деятельности сопровождения ИТО, которая, на наш взгляд, подходит для работы со всеми учащимися вне зависимости от их возраста.

1. Предмет деятельности: психические процессы, поведение и деятельность учащегося, влияющие на достижение им поставленных самостоятельно или воспринятых «извне» целей образования и развития.

2. Результат деятельности: сформированность психических процессов и действий, обеспечивающих эффективное движение учащегося по выстроенной в совместной деятельности ИТО.

Таблица 3

Соотнесение этапов тьюторства в работе с детьми (Мансвотова, 2017) с этапами, выделенными в ходе индивидуального консультирования взрослой студентки

Этапы тьюторского сопровождения в работе с детьми	Этапы сопровождения в работе со взрослым студентом
1. Определение познавательного интереса	1. Установление контакта. Прояснение проблемной ситуации, выдвижение гипотез о факторах, влияющих на качество жизни
2. Формулировка индивидуального образовательного вопроса	
3. Постановка цели	2. Сотрудничество (помощь в осознании личностных проблем и работе с ними)
4. Поиск ресурсов и анализ ограничений	
5. Реализация и обсуждение	3. Работа с учебной деятельностью (построение и сопровождение индивидуальной траектории обучения)
6. Анализ итогов	4. Завершение консультирования
7. Корректировка (при необходимости), обсуждение долгосрочных перспектив	

3. Процесс (акты преобразования):

3.1. Установление контакта с учащимся. Прояснение проблемной ситуации, выдвижение гипотез о факторах, влияющих на качество его жизни (возникновение личностных проблем, трудностей в учебной деятельности).

3.2. Начало сотрудничества, проверка гипотез, выдвинутых на 1-м этапе. Помощь учащемуся в осознании и решении личностных проблем. Снятие тревоги.

3.3. Построение и сопровождение ИТО в совместной продуктивной деятельности (формирование необходимых познавательных, метакогнитивных, организационных умений, способов совладания с проблемными ситуациями и т.п.).

3.4. Завершение сопровождения. Поддержка самостоятельности учащегося, помощь в овладении и переносе тех функций, которые выполнял наставник, во внутренний план учащегося (в первую очередь функций поддержки, рефлексии, а также планирования и контроля).

4. Средства: методики диагностики и формирования психических процессов, поведения, деятельности.

Заключение

Исследование показало, что акты преобразования, выделенные в структуре деятельности академического тьютора, полностью соотносятся с этапами тьюторского гуманистического консультирования и могут быть перенесены на работу с детьми и подростками с учетом возрастной специфики и личностных особенностей учащегося. Предложенная общая ориентировочная основа деятельности сопровождения ИТО может использоваться как для подготовки специалистов в области психолого-педагогического сопровождения ИТО детей и подростков, так и в профессиональной деятельности тьюторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. М.: Теревинф, 2016.
- Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: В 2 ч. / Под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. Ч. 2. М.: Юрайт, 2016.
- Касицина Н.В., Крупская Н.С. Педагогическая поддержка в школе и система работы индивидуальных кураторов. М.: Школьная лига, 2015.
- Кларин М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5—27.
- Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. Т. 13. № 1. С. 86—103.
- Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю. и др. Профессия «тьютор». М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
- Мансветова М. 50 000 знаков для тьютора. Практика тьюторских компетенций. Екатеринбург: Издательские решения, 2017.
- Найденкова И.С. Развитие индивидуальной траектории обучения как путь к успеху каждого ученика // Современная педагогика. 2016. № 3 (40). С.12—14.
- Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. 4 октября 2000 г. № 751. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25 ноября 2013 г. № 6241 (265).

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете // Мир психологии. 2017. № 1(89). С. 134—143.

Тьюторство: концепции, технологии, опыт: Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996—2005. Томск: Типография «М-Принт», 2005.

Цветкова Г.В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса. Технология смыслопоисковой деятельности. Волгоград: Учитель, 2013.

Bergman L.R., Magnusson D., El Khouri B.M. Studying individual development in an interindividual context: A Person-oriented approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

Iliffe-Wood M. Coaching presence: Building consciousness and awareness in coaching interventions. London: Kogan Page, 2014.

Obrist H.-U. Ways of curating. N.Y.: Faber & Faber, 2014.

Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus; Toronto; London; Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.

Поступила в редакцию 14.03.18

Принята к публикации 28.03.18

THE PROBLEM OF ACCOMPANYING INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF EDUCATION IN THE EPOCH OF DIGITAL CHILDHOOD

*Irina N. Pogozhina, Margarita S. Simonyan,
Margarita B. Agasaryan*

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract:

Relevance. The individualization of education, the rapid expansion of the sphere of digital knowledge and the risks associated with cyber-socialization put the problem of a professional psychological organization and pedagogical “accompaniment” of individual trajectories of education for children and adolescents.

Objective. Identification the invariable elements of activity to support individual learning trajectories.

Methods. Analysis of literature; synthesis of theoretical and empirical (case study) methods.

Results. According to the comparative analysis of the approaches to the mentoring organization, the structures of the activities of the tutor, the curator

(facilitator), the coach, as well as the essential and formal limitations of the various approaches in solving the problems of accompanying individual learning paths identified and described. It was found that the compared approaches have fundamentally different attitudes towards the subject of activity. Academic tutoring is more effective in modern educational environments in comparison with curatorship and coaching. The stages of accompanying the individual trajectory of learning, carried out within the framework of psychological counseling for adults, were determined empirically.

Conclusions. The acts of transformations in the structure of the activity of an academic tutor fully correlate with the stages of tutoring humanistic counseling, and can be transfer to work with children, taking into account the specifics of each particular age and personal characteristics of the pupil. A general orientation of the activity on accompanying the individual training trajectory has been develop, which can become the basis for training mentor specialists and be used in the work of tutors.

Key words: individual trajectory of education, accompanying individual trajectory of education, tutoring, coaching, activities.

References:

Bergman, L.R., Magnusson, D., El Khouri, B.M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A Person-oriented approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gluzman, Zh.M. (2016). *Prakticheskaya nejropsihologiya. Opyt raboty s det'mi, ispytyvayushchimi trudnosti v obuchenii* [Practical neuropsychology. Experience with children who have difficulties in learning]. Moscow: Terevinf.

Iliffe-Wood, M. (2014). *Coaching presence: Building consciousness and awareness in coaching interventions*. London: Kogan Page.

Kasicina, N.V., Krupskaya, N.S. (2015). *Pedagogicheskaya podderzhka v shkole i sistema raboty individual'nyh kuratorov* [Pedagogical support in school and the system of work of individual supervisors]. Moscow: Shkol'naya liga.

Klarin, M.V. (2015). Innovacionnoe obuchenie v obrazovanii vzroslykh. *Problemy sovremennoy obrazovaniya* [Problems of modern education], 4, 5—27.

Klarin, M.V. (2016). Instrument innovacionnogo obrazovaniya: organizacionno-deyatelnostnaya pedagogika. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuing education: XXI century], 13, 1, 86—103.

Kovaleva, T.M., Kobyshcha, E.I., Popova (Smolik), S.Yu. et al. (2012). *Professiya "tutor"* [Profession "tutor"]. Moscow; Tver': SFK-ofis.

Leont'ev, A.N. (1983). *Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t.* [Selected psychological works: In 2 v.]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.

Mansvetova, M. (2017). *50 000 znakov dlya t'yutora. Praktika t'yutorskih kompetencij* [50 000 characters for the tutor. Practice of tutor competencies]. Ekaterinburg: Izdatel'skie resheniya.

Najdenova, I.S. (2016). Razvitie individual'noj traektorii obucheniya kak put' k uspekhu kazhdogo uchenika. *Sovremennaya pedagogika* [Modern Pedagogy], 3 (40), 12—14.

Obrist, H.-U. (2014). *Ways of curating*. N.Y.: Faber & Faber.

Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 g. Moskva «O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii». *Rossijskaya gazeta. 4 oktyabrya 2000 g. № 751* [Russian newspaper. October 4, 2000. No. 751]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya». *Rossijskaya gazeta. 25 noyabrya 2013 g. № 6241 (265)* [Russian newspaper. November 25, 2013 No. 6241 (265)].

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus; Toronto; London; Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.

Shchennikov, S.A., Teslinov A.G., Chernyavskaya, A.G. (2016, eds.) *Innovacionnye processy v obrazovanii. T'yutorstvo: V 2 ch.* [Innovative processes in education. Tutoring: in 2 ch.] Ch. 2. Moscow: Yurajt.

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2017). Cifrovaya situaciya razvitiya mezhpokolencheskih otnoshenij: razryv i vzaimodejstvie mezhdru podrostkami i roditelyami v Internetе. *Mir psihologii* [The world of psychology], 1(89), 134—143.

Tsvetkova, G.V. (2013). *T'yutorskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa. Tekhnologiya smyslopoiskovoj deyatel'nosti* [Tutor support of the educational process. Technology of meaning search]. Volgograd: Uchitel'.

T'yutorstvo: koncepcii, tekhnologii, opyt: Yubilejnyj sbornik, posvyashchennyj 10-letiyu t'yutorskih konferencij. 1996—2005 [Tutoring: concepts, technologies, experience: Jubilee collection dedicated to the 10th anniversary of tutor conferences. 1996-2005]. Tomsk: Tipografiya «M-Print», 2005.

Original manuscript received March 14, 2018

Revised manuscript accepted March 28, 2018

УДК 159.913, 159.9.072.42
doi: 10.11621/vsp.2018.02.56

СЛУЧАЙ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПОВОДУ СПОРТИВНОЙ ТРАВМЫ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПЬЕРА ЖАНЕ

**Н. Ю. Федунина, А. И. Грушко,
А. В. Ковалева, Г. С. Банников**

Актуальность. Повышение требований к характеристикам соревновательной деятельности приводит к росту риска травматизации в спорте высших достижений. Наряду с развитием спортивной медицины и реабилитологии растет понимание того, что физическая и психологическая готовность к возвращению в спорт и соревновательной деятельности могут не совпадать.

Цели работы. В статье рассматривается проблематика психологической реабилитации после спортивной травмы. Представлены основные типы интервенций, которые задействуются на этапе восстановления и

Федунина Наталия Юрьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ); спортивный психолог ГКУ «Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд» Москомспорта. *E-mail:* natalia_fedunina@mail.ru

Грушко Алена Игоревна — кандидат психологических наук, спортивный психолог ГКУ «Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд» Москомспорта. *E-mail:* al-grushko@yandex.ru

Ковалева Анастасия Владимировна — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории физиологии функциональных состояний ФГБНУ НИИ нормальной физиологии имени П.К. Анохина; физиолог ГКУ «Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд» Москомспорта. *E-mail:* anastasia_kovaleva@hotmail.com

Банников Геннадий Сергеевич — кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник отделения суицидологии Московского научно-исследовательского института психиатрии; зав. лабораторией научно-методического обеспечения экстренной психологической помощи Центра экстренной психологической помощи Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ). *E-mail:* bannikovgs@mgppu.ru

возобновления тренировок. Страх ретравматизации является одной из ключевых трудностей, с которой сталкиваются спортсмены.

Метод. Методологическим основанием консультативного подхода явилась модель работы с травмой Пьера Жане. На материале анализа случая консультирования гимнаста-подростка (10 сессий) представлены основные феномены психологической травматизации, сопутствующие физической травме и связанные с характеристикой травмы (тяжесть травмы, интенсивность болевых ощущений, изменения образа тела); с этапами работы переживания (от стадии шока до стадии принятия); с ведущими способами совладания со стрессом; со спецификой межличностных контактов (переживание социального исключения).

Результаты. Выделены следующие ключевые этапы консультирования: 1) стабилизация и снятие острых психофизиологических симптомов, формирование целостного рассказа о травме; 2) работа с травматическими воспоминаниями, десенсибилизация; 3) реинтеграция и возвращение к полноценной спортивной деятельности. Для достижения целей каждой из фаз использовались различные техники: аналитические и когнитивно-бихевиоральные интервенции, арт-техники, тренинг с биологической обратной связью (БОС), а также интервенции в рамках концепции самодетерминации.

Выводы. Сопровождение спортсмена на разных стадиях процесса переживания травмы дает возможность восстановить его физическое и психологическое благополучие и преодолеть страх ретравматизации, что может стать залогом его спортивного долголетия и личностного роста. Такая работа должна начинаться с процессов профилактики травматизма, с кризисной интервенции, первой психологической помощи. Все это снижает риск развития посттравматических реакций и состояний.

Ключевые слова: спортивная травма, страх ретравматизации, биологическая обратная связь, психология спорта, спортивная гимнастика, Пьер Жане.

Введение

За последнюю четверть века в отечественной и зарубежной исследовательской и прикладной литературе возрос интерес к проблемам травматизма в спорте. Л. Подлог и Р. Эклунд (Podlog, Eklund, 2007) связывают эту тенденцию с двумя процессами. С одной стороны, интерес к проблематике переживания спортивной травмы и возвращения в спорт после серьезных повреждений подогревается осознанием несовпадения физической и психологической готовности к возвращению в спорт и соревновательной деятельности. С другой стороны, повышение требований к характеристикам соревновательной деятельности, в том числе усложнение программ

выступлений, привело к росту травматизации в спорте высших достижений (Podlog, Eklund, 2007, 2010). Сегодня в ряде видов спорта уже в раннем подростковом возрасте спортсмены достигают уровня мастера спорта и даже мастера спорта международного класса, что сопряжено с высокими нагрузками и сложностью спортивной программы. Соответственно увеличивается и число спортсменов, которые сталкиваются с серьезными травмами, а также с психологическими последствиями этих травм. Так, по данным Центра контроля и предотвращения заболеваний США (*Center for disease control and prevention*), за 2005—2006 гг. было зарегистрировано 1.4 млн. спортивных травм у детей и подростков (цит. по: Mallina, Giannoudis, 2011). Причем около 40% спортивных травм пришлось на возраст 5—14 лет.

Страх ретравматизации широко распространен при восстановлении после спортивной травмы наряду с тревогой по поводу своей неспособности вернуться на прежний уровень мастерства. Он может наблюдаться даже на продвинутых стадиях восстановления, когда спортсмен уже вовлечен в соревновательную деятельность. В ряде случаев страх повторной травмы побуждает спортсмена завершить карьеру; у некоторых он сохраняется годами (Bianco et al., 1999; Gould et al., 1997). Мы полагаем, что хронический страх ретравматизации связан с недостаточной проработкой психологических аспектов первичного травматического эпизода.

Терапия травмы в концепции Пьера Жане

Наш интерес к работам французского философа, психолога и психотерапевта Пьера Жане (1859—1947) обусловлен тем, что предложенная им фазовая модель, в основном используемая для терапии хронической психической травмы (Ван дер Харт и др., 2013), может, с нашей точки зрения, применяться и в работе со спортивной травмой.

Спортивная травма во многом схожа с другими типами травматизации, но имеет свои особенности. Так, при спортивной травме на первый план выходит физический компонент, она не подразумевает межличностного насилия, но зачастую оказывается связанной с непереносимой фрустрацией и психической болью, тревогой дезинтеграции, угрозой профессиональной идентичности, крахом надежд и резким переструктурированием значимого социального окружения (Pimenta, 2016). Учитывая предельный инструментализм, с которым профессиональный спорт рассматривает человеческое

тело (Федунина, 2017), его «поломка» таит в себе угрозы не только для физической целостности, но и для социальной идентичности. Описывая свой опыт после травмы, один спортсмен сказал: «Товарищи по команде — это прежде всего соперники, они в душе рады твоей травме, потому что вместо тебя отбираются на ключевые турниры. ... После моей травмы мне никто не позвонил, никому не было никакого дела. Тренеры словно смотрели сквозь меня, словно не видели». Такова социальная реальность спортивной травмы, сопряженная с переживанием своего «несоответствия», «разрыва в жизни», отвержения, исключения.

Консультативная помощь после травмы в рамках модели Пьера Жана направлена на ассимиляцию травматического опыта, осознание, принятие реальности, связывание происшедшего с историей и глубинными пластами смысла своей жизни, на признание своего опыта, интеграцию сложных переживаний, формирование точного восприятия реальности, а также и на необходимость жить в соответствии с актуальной ситуацией. Колебания между постоянным проживанием травмы и стремлением забыть, не думать о ней, могут продолжаться и после фактического физического восстановления. Например, Р. Кокс (Сох, 2002) сообщает, что одному спортсмену-регбисту на возвращение в спорт высоких достижений, восстановление чувства уверенности, удовольствия от игры и полное преодоление страха ретравматизации понадобилось 3 года.

В рамках концепции Пьера Жана **первая фаза** терапии травмы решает задачи стабилизации состояния, снижения интенсивности симптомов дистресса и повышения уровня психического функционирования, что делает возможной проработку травматических воспоминаний без ретравматизации. По отношению к спортсмену на данном этапе ключевыми являются вопросы: Какие психические действия даются легко, а в чем он испытывает затруднения? Насколько он способен к регуляции эмоций в повседневной жизни? Каковы его ведущие копинг-стратегии? Есть ли соматические симптомы (нарушения сна, пищевого поведения)? Насколько изменился режим его жизни? и пр. Бывает, что спортсмен действует, «отменяя» травму, не учитывая свое физическое состояние, игнорирует сигналы тела, исходя из соображений, что «тело должно быть побеждено».

На этой фазе в современном спорте активно используются *образовательные интервенции*, направленные на осознание ситуации. Ведь отсутствие у спортсмена ясного и реалистичного понимания

процесса реабилитации непосредственно после травмы может привести к повышению тревоги, переполненности фрустрацией, гневом, подверженности частым и резким сменам настроения, а также к пренебрежению медицинскими предписаниями (Santi, Pietrantonì, 2013). Интервенции, сфокусированные на процессах *целесолагания*, позволяют спортсмену ставить ясные и реалистичные цели. И, безусловно, особое место занимает развитие навыков эмоциональной регуляции (среди наиболее популярных направлений — практики осознанности, биологическая обратная связь, тренинг релаксации и др.). *Биологическая обратная связь* (БОС) активно используется в процессе реабилитации и подготовки спортсменов. Согласно биопсихосоциальной модели БОС предоставляет информацию о промежуточных результатах, о процессе восстановления, о динамике физиологических параметров, что способствует адекватной интерпретации симптомов. Эти интервенции помогают пониманию особенностей динамики своего восстановления, повышению возможностей саморегуляции, возникновению чувства контроля и уверенности в себе, снижению тревоги и негативных реакций на мысль о возвращении к тренировкам.

Вторая фаза терапии касается проработки травматических воспоминаний. Часто свои воспоминания о травме спортсмен не излагает в виде полного рассказа, включающего события, ситуации, межличностные аспекты, ощущения, образы, мысли и чувства, появляющиеся на разных этапах переживания травмы. Как правило, рассказ спортсмена фрагментарен, формален и лишен «чувственной ткани», что отражает механизм изоляции аффекта. Но наша практика показала, что очень важно рассказать обо всем, включая предшествующие и последующие события, мысли, ощущения, переживания. Формирование нарратива о травме снимает покров невыносимости, невыразимости. Иногда переживания представляются постыдными, малосущественными, недостойными, поскольку спортсмен предстает в них не таким, каким хотел бы себя видеть. Ведь он сталкивается со слабостью, бессилием, невозможностью контроля, примитивными острыми реакциями защиты. «Мне говорили про серьезную травму, про то, что нужна операция, про то, что я должен пропустить Кубок мира, а я просто ничего не понимал. Я думал: “Это все происходит не со мной, этого просто не может быть”. ...А потом я поругался со всеми родственниками, которые приехали поддержать, и вообще вел себя жутко, даже вспоминать не хочу». Понимание этапов переживания травмы, их смысла, связанных с ними состояний может существенно облегчить процесс

восстановления. На этой фазе терапии происходит так называемая интеграция «комплекса»¹.

Третья фаза терапии включает интервенции, направленные на реинтеграцию и реабилитацию личности. На этой фазе происходит принятие того, что травма действительно случилась (ее невозможно отменить) и серьезно повлияла на здоровье, карьеру и взаимодействие со значимыми людьми (тренером, другими спортсменами, родителями и др.). Реинтеграция предполагает необходимость отгоревать все «если бы», невоплощенные мечты, не случившиеся победы, приостановившийся прогресс, утрату лидирующих позиций и пр. Эта фаза дает возможность творчески переработать опыт, восстановить тренировочный и соревновательный процесс, подключая ресурсы внутренней мотивации, самопонимания, трансформации. Активное использование таких психологических средств, как визуализация, социальные интервенции, самоинструкции, может помочь в восстановлении чувства компетентности в новом, творческом подходе к спортивной деятельности.

В спортивной психологии *визуализация* признается одной из наиболее часто применяемых техник. Однако исследования показывают, что во время реабилитации визуализация используется спортсменами значимо реже, чем в период активной спортивной деятельности (Driediger et al., 2006; Sordoni et al., 2000). Мысленное проигрывание движений и тактических ситуаций, воспроизведение проприоцептивной обратной связи позволяет оптимизировать процесс реабилитации и возвращения к тренировкам и соревнованиям.

Приведем пример из нашей консультативной практики. При работе со спортсменом-скалолазом прорабатывался вопрос, касающийся психологических последствий спортивной травмы. Восстановление после растяжения сухожилий заняло более 2 месяцев, при этом скалолаз продолжал тренироваться, «не нагружая» больную ногу. В результате его репертуар технико-тактических действий существенно сузился, кроме того, он стал чаще уставать, так как больше задействовал силу рук, не перераспределяя усилия на ноги. И при мысленной проработке участков скалолазной трассы он должен был удерживать в памяти те приемы, которые он выполнить не мог в силу имеющейся травмы, что в свою очередь затрудняло процесс поиска креативных решений по прохождению всей трассы или ее участка. При этом спектр проблем сохранился и после полного восстановления

¹ П. Жане (1903) рассматривал травматическое воспоминание как комплекс, в который входят составляющие разных модальностей (мысли, чувства, ощущения от разных органов чувств), т.е. как синтез отщепленных фрагментов опыта и вписывание его в историю собственной жизни.

травмированной конечности. Тогда спортсмен и обратился за консультацией. В описанном случае в качестве основного метода работы выступала визуализация: спортсмен должен был ярко и отчетливо представить себе, как он дает нагрузку на травмированную ногу; надо было представить выполнение как старых, так и новых для него технических действий или их элементов, в которых непосредственно задействовалась травмированная нога. Когда скалолаз обучился создавать яркие, контролируемые образы совместно с психологом, он перенес этот навык в тренировочный процесс: перед прохождением каждой трассы на скалодроме представлял процесс лазания и соответствующие телесные ощущения. По данным самоотчета спортсмена, использование визуализации позволило ему не только вернуться к качественному выполнению привычных технико-тактических действий, но и овладеть новыми элементами.

Самоинструкции включают когнитивное переструктурирование, позитивное мышление и самомониторинг. Интервенции, направленные на формирование оптимальных самоинструкций, помогают спортсменам, с одной стороны, признать и изменить негативные мысли и установки, с другой стороны, сформировать индивидуализированные самоприказы, способствующие повышению мотивации к спортивной деятельности (мотивирующий тип самоинструкций) или сфокусировать внимание на характеристиках технико-тактического мастерства (инструкциональный тип) (Hatzigeorgiadis et al., 2011). Так, в экспериментальном исследовании, проведенном Й. Теодоракисом и коллегами (Theodorakis et al., 1998), было показано, что травмированные спортсмены, использующие позитивные самоинструкции мотивирующего типа («Сильнее!», «Я могу!», «Я сделаю это!»), смогли существенно повысить силовые показатели четырехглавой мышцы бедра по сравнению со спортсменами контрольной группы, не обучавшимися применению самоинструкций.

Учитывая, что переживание травмы и посттравматический рост во многом связаны с теми ресурсами (телесными, личностными, социальными), которые спортсмен способен раскрыть и привлечь для совладания с травмой, исследователи и практики отводят особую роль *социальной поддержке*, работе с социальным контекстом. Обращение за помощью, решение озвучить свою проблему уже можно рассматривать как важный шаг в совладании с травмой. Спортсмены порой склонны долго терпеть, не показывать свою слабость и ничего не говорить о болевых ощущениях, боясь «вылететь из сборной», «не пробиться на важные соревнования» или дать сопернику психологическое преимущество. Часто обращение к психологу происходит только тогда, когда посттравматические

реакции становятся хроническими и возникают вторичные психологические и соматические проявления, такие как интенсивный страх, бессонница, нарушения пищевого поведения, снижение настроения и др.

Как правило, психологическое сопровождение восстанавливающегося после травмы спортсмена является мультимодальным. Используется сочетание разных типов интервенций, которые могут затрагивать разные уровни переживания: телесный (возможные изменения схемы и образа тела), эмоциональный, когнитивный, личностный, социальный.

Возможности и проблемы психологического сопровождения юного спортсмена после травмы (анализ частного случая)

Рассмотрим частный случай работы с психологическими последствиями спортивной травмы у спортсмена-подростка. Методологическим основанием нашей работы послужила терапевтическая модель и концепция психической травмы Пьера Жане.

Работа велась в апреле—сентябре 2017 г. (с летним перерывом на 2 месяца) и включала 10 сессий: 8 отдельно со спортсменом, одну с тренером и вводную встречу, на которой присутствовал спортсмен вместе с родителями. И спортсмен, и его родители дали согласие на анонимное и конфиденциальное представление случая и его супервизию. Все личные данные изменены.

Описание случая

Спортсмен **В.**, 14 лет, кандидат в мастера спорта по спортивной гимнастике, пришел на консультацию вместе с родителями. Причиной обращения явился страх перед одним из снарядов, возникший после падения и сложного перелома ноги. Травма случилась за год до обращения, была очень болезненной и тяжелой. Из рассказа **В.**: «Я долго боялся наступить на ногу. Мне говорили, что уже можно и нужно ходить, но мне казалось, что нога не выдержит и будет очень больно». **В.** провел месяц в больнице. После выписки был полон решимости вернуться в спорт и практически сразу начал тренироваться.

В целом для **В.** характерна общая уверенность в себе и выраженная мотивация достижения², что позволило ему не только восстановить преж-

² Именно факторы уверенности в себе и мотивации достижения рассматриваются как значимые для преодоления спортивной травмы (Довжик, Нартова-Бочавер, 2015). Ведь падение обретает не только физический, но и символический смысл. Это крушение планов, ожиданий, изменение мнения о себе, своих спортивных качествах и умениях.

ний уровень, но и на некоторых снарядах усложнить программу, вырваться в лидеры своей подгруппы и продолжить соревновательную деятельность в этих дисциплинах.

Однако с перекладиной, на которой произошла травма, у спортсмена возникли непреодолимые проблемы. Страх перед этим снарядом распространился не только на выполнение сложных полетных элементов, но и просто на наблюдение за работой других юношей на этом снаряде: «У меня все сжимается. Я просто отворачиваюсь и не смотрю на это».

Тренер проявил большую заинтересованность в помощи **В.** и не только поддерживал телефонную связь с консультантом, но и присутствовал на совместной встрече со спортсменом. Изначально тренер существенно недооценивал сопряженную с травмой угрозу чувству безопасности своего воспитанника, побуждал его снова и снова пробовать выполнить элемент, во время которого произошло падение. Конфронтация с проблемой, попытка разрешить ее путем активного действия может в случае успеха повысить уверенность спортсмена, поддержать его чувство компетентности. Однако верно и то, что травма **В.** повлекла резкое снижение чувства безопасности, угрозу физической целостности, переживание острой боли, телесной деформации, злости на тренера, который не смог защитить, предотвратить падение. Острая боль и искривление ноги во время травмы, возрастные процессы телесных изменений, а также болезненный период реабилитации и разработки ноги усугубили трудности восстановления. Поэтому в данном случае конфронтация была воспринята спортсменом как давление, дополнительная атака на его потребность в безопасности и автономии. Недостаточная проработка первичной травмы, сильная тревога, стремление подстраховаться привели к новому опасному падению с перекладины и перелому носа³.

Обращение к психологу состоялось через месяц после второго перелома. К этому моменту страх **В.** перед перекладиной достиг такой интенсивности, что во время тренировок спортсмен вообще перестал подходить к ней. Рисуя свой страх, он изобразил ухмыляющуюся перекладину: «Эту ухмылку никто больше не видит. Перекладина смотрит на меня и говорит: “Не подходи. Все равно упадешь. Все руки-ноги переломаешь”».

В соответствии с моделью П. Жане в консультировании спортсмена **В.** были выделены следующие ключевые этапы: 1) стабилизация и снятие острых психофизиологических симптомов; 2) работа с травматическими воспоминаниями, десенсибилизация; 3) реинтеграция и возвращение к полноценной спортивной деятельности.

³ С одной стороны, известно, что попытка беречь травмированную часть тела зачастую приводит к техническим ошибкам и потере концентрации внимания, что могло стать причиной новой травмы. С другой стороны, новое падение и травму можно символически рассматривать как протест против давления, защиту своей автономии, субъектности.

В модели П. Жане первая фаза работы с травмой направлена на повышение уровня психического функционирования. В случае **В.** речь не идет о хронической травме и диссоциации, поэтому надобности в реализации развернутой первой фазы не было, однако некоторые интервенции, направленные на стабилизацию и редукцию симптомов, были необходимы. Они прежде всего касались восстановления чувства безопасности и базовых навыков саморегуляции. Несмотря на заботу, включенность родителей и заинтересованность тренера, **В.** постоянно ощущал угрозу того, что ему придется работать на перекладине, его чувство безопасности было сильно подорвано, основными реакциями стали избегание, замирание с выраженными физиологическими проявлениями, соматизация страха.

В психологической работе с **В.** использовался подход, сочетавший аналитические и когнитивно-бихевиоральные интервенции, арт-техники, тренинг с биологической обратной связью (БОС), а также интервенции в рамках концепции самодетерминации, которые в логике модели П. Жане были направлены на повышение уровня психического функционирования и избавляли от примитивных форм отреагирования и соматизации.

Для задач развития навыков саморегуляции использовались техники, применяемые в практике осознанности (*mindfulness*), и тренинг с БОС по обучению медленному абдоминальному дыханию 6 раз в минуту (Lehrer et al., 2000). Поскольку дыхание тесно взаимосвязано с ритмом сердца, изменяя ритм дыхания, можно менять параметры variability ритма сердца. При таком типе дыхания должны достигаться синхронизация ритмов сердца и дыхания (при вдохе происходит повышение ЧСС, при выдохе — снижение) и увеличение variability ритма сердца⁴. Эффективность таких

⁴ Ритму сердца в норме присуща определенная variability, т.е. длительность кардиоинтервалов от одного цикла работы сердца к другому отличается. В спокойном, расслабленном состоянии в записи ритмограммы присутствуют разные длительности кардиоинтервалов. Для количественной оценки variability ритма сердца и соответственно состояния регуляторных механизмов в данном исследовании использовался частотный (волновой) анализ ритма сердца. При стрессовом состоянии длительность кардиоинтервалов уменьшается и их variability снижается (работа сердца начинает подчиняться жесткому однообразному ритму). Частотный (волновой) анализ variability ритма сердца основан на построении спектров кардиоритмограммы с выделением трех основных компонентов спектра: *VLf* (*very low frequency*), *LF* (*low frequency*), *HF* (*high frequency*). По вкладу каждого из этих компонентов в общую спектральную мощность можно судить о преобладающем в данный промежуток времени влиянии: симпатическом,

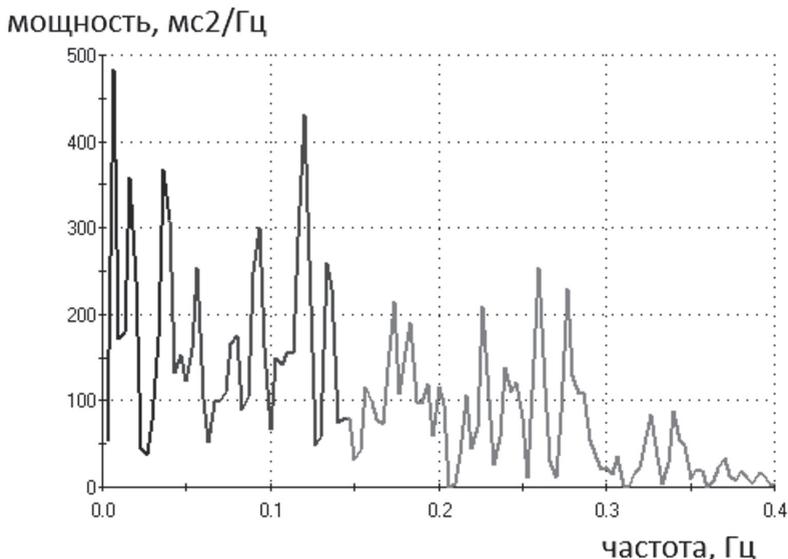


Рис. 1. Спектр ритма сердца спортсмена В. в начале консультативного процесса (апрель 2017 г.)

тренингов в спорте была показана в разных исследованиях (Blumenstein, Orbach, 2012; Neumann et al., 2002).

На основании анализа показателей variability ритма сердца спортсмена В. (рис. 1) можно сделать вывод, что в начале консультативного процесса он находился в состоянии высокого психоэмоционального напряжения. Ритм можно описать как достаточно ригидный, высока представленность *VLF*-спектра, что свидетельствует об участии высших (надсегментарных) отделов головного мозга и задействовании гормональных систем в регуляции ритма сердца, что происходит при росте стрессовых реакций.

Первоначально В. не удалось выполнить задание на саморегуляцию при помощи медленного абдоминального дыхания (6 раз в минуту), синхронизация ритма сердца и дыхания не достигнута, variability ритма сердца низкая, функциональное состояние организма неблагоприятное.

В случае хронической травматизации, сопряженной с детской межличностной травмой, работа по развитию навыков саморегу-

парасимпатическом или влиянии надсегментарных (высших) отделов головного мозга на ритм сердца и в целом судить о степени психоэмоционального напряжения человека, выраженности его стрессового состояния (Ковалева и др., 2013).

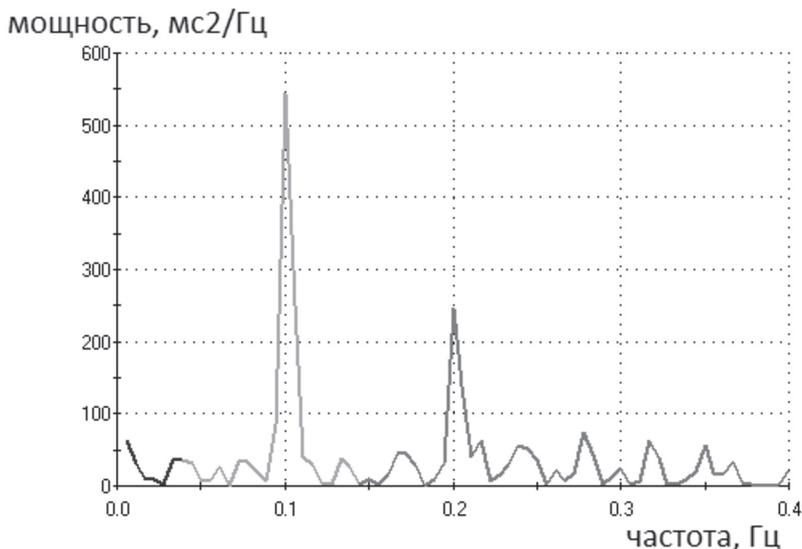


Рис. 2. Спектр ритма сердца спортсмена В. после проведенных сеансов коррекции (сентябрь 2017 г.).

ляции осуществляется отдельным блоком и предшествует интервенциям, связанным с травматическими воспоминаниями. Однако в данном случае очень быстро стало возможным совмещение этой фазы с начальным этапом работы с воспоминаниями о травме. После 8 тренировочных БОС-сессий и работы психолога спортсмен стал успешно справляться с заданием на дыхательный тренинг. На рис. 2 показана перестройка спектральных характеристик ритмограммы сердца. Разброс длительностей кардиоинтервалов заметно увеличился, в спектре ритма сердца можно наблюдать преимущественно один пик на частоте 0.1 Гц, что соответствует синхронизации ритма сердца с частотой дыхания 6 раз в минуту. То есть спортсмен успешно справляется с заданием на саморегуляцию, увеличивает долю дыхательной синусовой аритмии в спектре ритма сердца, что свидетельствует о росте показателей variability ритма сердца и нормализации функционального состояния его организма.

Была достигнута договоренность (и со спортсменом, и с тренером), что в ближайшие недели В. не тренируется на перекладине и даже не подходит к ней, а на других снарядах тренер страхует В. по первой его просьбе, даже если выполняемый элемент кажется тренеру очень простым. Это привело к снятию чувства угрозы и

снижению напряжения. После этого стали возможны первичная «вентиляция чувств» и формирование памяти-рассказа. Восстановление во всех деталях воспоминания о травме, предшествовавших ей и последовавших событиях оказало на **В.** благотворное влияние и снизило панические переживания в ответ на образ перекладаины, который ранее запускал сильные физиологические и психологические проявления. Кроме того, спортсмену удалось перейти от обвинения тренера в своей травме к пониманию вклада его собственных реакций (переживаний по поводу конфликта с родителями, произошедшего накануне травмы), что позволило ему в дальнейшем учитывать и регулировать свое состояние, особенно при подходе к сложным программам и на других снарядах.

Задача **второй фазы** консультативного процесса — проработка, интеграция и преодоление фобии травматических воспоминаний. Свои рассказы об обеих травмах **В.** сам записал на диктофон. Первоначально уровень тревоги, связанной с историей травматизации, оценивался спортсменом на 100 баллов из 100. Был проведен БОС-тренинг с задачей поддержания дыхания «6 дыханий в минуту» во время прослушивания записи рассказа о травме. На рис. 3 представлены резкие изменения паттернов дыхания и ритма сердца в состоянии покоя и при прослушивании травматической истории. Дыхание спортсмена становилось сбивчивым, с обилием задержек и десинхроний.

Этот этап работы длился около полутора месяцев. К концу периода показатели вариабельности сердечного ритма (ВРС) выросли как в покое, так и во время прослушивания травматической

ЧСС и дыхание

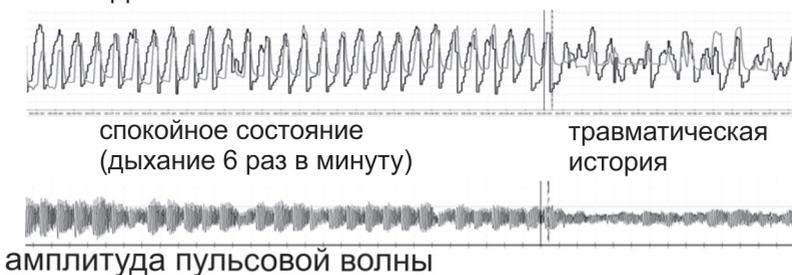


Рис. 3. Изменение паттерна дыхания, ЧСС и амплитуды ритма сердца в процессе прослушивания травматической истории по сравнению со спокойным состоянием

истории. Если вначале на фоне прослушивания истории показатели ВРС снижались, отражая рост психоэмоционального напряжения спортсмена, то в конце они либо практически не менялись, либо немного росли. То есть можно сделать вывод, что проведенная работа оказала положительное влияние на объективные физиологические индикаторы психоэмоционального состояния данного спортсмена, он научился контролировать свое состояние на физиологическом уровне. Примечательно, что после 2-месячного летнего перерыва в консультациях у **В.** наблюдалось дальнейшее улучшение по всем физиологическим показателям, что может говорить о стойкости терапевтического эффекта.

После снижения уровня тревоги при прослушивании рассказа о падении и проработки переживаний, связанных в том числе и со страхом телесных изменений (что очень значимо, поскольку травма пришлось на время начала интенсивных телесных изменений и сдвигов в телесном образе Я), **В.** стал способен наблюдать за работой товарищей на перекладине, а впоследствии и сам приступил к отработке самых простых и затем более сложных элементов. Он научился отслеживать и более дифференцированно понимать свое состояние (страх, злость, отчаяние, раздражение и др.), связывать его с ситуациями возникновения, а также контролировать его, используя визуализацию, дыхательные приемы и техники практик осознанности.

Третья фаза консультирования была посвящена завершению реабилитации, во время которой спортсмену пришлось перестраивать отношения с товарищами по команде и тренером, пережить несколько горьких поражений в соревнованиях, отгоревать произошедшее снижение спортивной формы и поставить новые цели. Одной из ключевых проблем **В.** был страх, что его заставят делать то, что он не может и не хочет (угроза чувству автономии, тревога перед внедряющимися объектами). В течение нескольких консультаций он обсуждал с психологом свои переживания беспомощности, бессилия, брошенности, протеста, гнева. Поэтому несколько сессий были направлены на повышение силы Я, укрепление чувства субъектности, автономии, ощущения себя инициатором собственных действий.

Влияние фактора внешнего давления, приводящего к снижению чувства автономии, становится особенно критичным в состоянии уязвимости и ощущении угрозы безопасности, каким является период после травмы. У спортсмена **В.** в начале консультативной работы страх, что его могут отправить на снаряд и заставить отрабатывать

элемент, с которого произошло падение, мгновенно приводил к подключению соматического уровня: «мути» в районе живота, падению четкости зрительного восприятия, т.е. к острым диссоциативным состояниям, невозможности воспринимать и осмысливать реальность. В исследованиях показывается, что уровень автономии при возвращении в спорт является одним из критических факторов (Podlog, Eklud, 2007, 2010), позволяющих восстанавливать чувство контроля над своей жизнью. Давление на спортсмена с целью скорейшего возвращения в спорт может быть контрпродуктивным, приводить к повышению тревоги, напряжения, смещению фокуса внимания на травмированную область, к нарушениям концентрации и искажению восприятия спортивной задачи.

Учитывая возникшее у **В.** ощущение брошенности, одиночества, а также опираясь на данные исследований, согласно которым травмированные спортсмены нередко переживают чувства социальной изоляции и отчужденности в высококонкурентном коллективе, в консультативном процессе внимание уделялось также прояснению источников социальной поддержки, повышению ощущения связи с тренером и товарищами по команде.

На завершающей консультации **В.** отметил, что после травмы он стал сильнее, терпимее, терпеливее, что у него появилась способность проживать свой страх, лучше понимать свои чувства, более серьезно относиться к работе на снаряде. Он хорошо понимал, что полное восстановление займет время и что у него, его тренера и родителей хватит терпения на прохождение этого пути.

Заключение

Спортивная травма сопряжена с целым рядом сложных психологических переживаний, касающихся как физической безопасности, так и невозможности реализовать имеющиеся цели, надежды и ожидания. Переживание спортивной травмы проходит закономерный процесс внутренней работы: шок, непонимание произошедшего, злость, чувство несправедливости, тоска, безнадежность, катастрофизация, избегание, депрессивность, принятие реальности. Страх ретравматизации сопряжен со сложностями психологической переработки спортивной травмы.

Фазовая модель Пьера Жана позволяет организовать процесс психологической реабилитации в соответствии с логикой переживания и связанными с ней актуальными задачами. Так, первая фаза дает возможность восстановить чувство безопасности, «провести ревизию» существующих способов совладания и расширить

их репертуар, сформировать необходимые навыки саморегуляции, повысить информированность спортсмена в отношении процессов переживания травмы, этапов реабилитации и психологических задач, которые должны быть решены для успешного совладания с травматическим опытом. Вторая фаза посвящена работе с травматическими воспоминаниями, формированию нарратива, памяти-рассказа (Janet, 1928), введению этого события в историю жизни и спортивной карьеры, символизации тех переживаний и состояний, с которыми человек столкнулся и которые сопровождали травму и процесс лечения. Третья фаза еще больше укореняет спортсмена в настоящем, отвечая на вопрос о том, как продолжать свою жизнь и спортивную карьеру, учитывая изменившиеся состояние и возможности и извлекая опыт из пережитой травмы, как снова найти свое место в команде, как заново научиться доверять своему телу и обрести свободу движения, почувствовать вкус соревновательной деятельности и т.д.

Сопровождение спортсмена на разных стадиях процесса переживания травмы дает возможность восстановить его физическое и психологическое благополучие и преодолеть страх ретравматизации, что может стать залогом его спортивного долголетия и личностного роста. Такая работа должна начинаться с процессов профилактики травматизма, с кризисной интервенции, первой психологической помощи, снижающей риск развития посттравматических реакций и состояний.

Благодарности

Авторы благодарят супервизорскую группу Московской ассоциации аналитической психологии за плодотворное участие в разборе случая.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ван дер Харт О., Нейенхэус Э., Стил К. Призраки прошлого. Структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. М.: Когито, 2013.

Довжик Л.М., Нартова-Бочавер С.К. Совладание с травмой у профессиональных спортсменов [Электронный ресурс] //Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Dovzhik_NartovaBochaver.shtml (дата обращения: 12.12.2017).

Жане П. Неврозы и фиксированные идеи // [Соч.] Пьера Жане, проф. философии в Лицее Кондорсе и дир. Психол. лаб. Клиники в Сальпетриере; Пер. с фр. М.П. Литвинова. Санкт-Петербург: О.Н. Попова, 1903.

Ковалева А.В., Панова Е.Н., Горбачева А.К. Анализ варибельности ритма сердца и возможности его применения в психологии и психофизиологии // Современная зарубежная психология. 2013. № 1. С. 35—50.

Федунина Н.Ю. Спорт в психологии повседневности // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.02.2018).

Bianco T., Malo S., Orlick T. Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences // Research Quarterly for Exercise and Sport. 1999. Vol. 70. P. 157—169. doi.org/10.1080/02701367.1999.10608033

Blumenstein B., Orbach I. Mental practice in sport: sports and athletic preparation, performance and psychology. Twenty case studies. N.Y.: Nova Science Publishers, 2012.

Cox R. The psychological rehabilitation of a severely injured rugby player // Solutions in sport psychology / Ed. by I.M. Cockerill. London, UK: Thomson Learning, 2002. P. 159—172.

Driediger M., Hall C., Callow N. Imagery use by injured athletes: A qualitative analysis // Journal of Sports Sciences. 2006. Vol. 24. P. 261—271. doi.org/10.1080/02640410500128221

Gould D., Udry E., Bridges D., Beck L. Stress sources encountered when rehabilitating from season-ending ski injuries // The Sport Psychologist. 1997. Vol. 11. P. 361—378. doi.org/10.1123/tsp.11.4.361

Hatzigeorgiadis A., Zourbanos N., Galanis E., Theodorakis Y. Self-talk and sports performance: A meta-analysis // Perspectives on Psychological Science. 2011. Vol. 6. N 4. P. 348—356. doi.org/10.1177/1745691611413136

Janet P. L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris: Chahine, 1928.

Lehrer P.M., Vaschillo E., Vaschillo B. Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability: rationale and manual for training // Applied Psychophysiology and Biofeedback. 2000. Vol. 25. P. 177—191. doi.org/10.1023/A:1009554825745

Mallina R., Giannoudis P.V. Sports injuries in children and adolescents: Classification, epidemiology, and clinical examination // Sports injuries in children and adolescents / Ed. by A.H. Karantanas. Berlin: Springer-Verlag, 2011. P. 3—41.

Neumann N., Strehl U., Birbaumer N., Kotchoubey N. Electroencephalographic measures and biofeedback // Biofeedback applications in performance enhancement: Brain and body in sport and exercise / Ed. by B. Blumenstein, M. Bar-Eli, G. Tenenbaum. N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 2002. P. 101—122.

Pimenta N. Experiences of pain and injury in male and female artistic gymnastics: A figurational sociological study. A Doctoral Thesis. Loughborough, UK: Loughborough University, 2016. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/21784> (date of retrieval: 12.12.2017).

Podlog L., Eklund R.C. The psychosocial aspects of a return to sport following serious injury: A review of the literature from a self-determination perspective // Psychology of Sport and Exercise. 2007. Vol. 8. P. 535—566. doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.07.008

Podlog L., Eklund R.C. Returning to competition after a serious injury: The role of self-determination // *Journal of Sports Sciences*. 2010. Vol. 28. N 8. P. 819—831. doi.org/10.1080/02640411003792729

Santi G., Pietrantonio L. Psychology of sport injury rehabilitation: a review of models and interventions // *Journal of Human Sport and Exercise*. 2013. Vol. 8. N 4. P. 1029—1044. doi.org/10.4100/jhse.2013.84.13

Sordoni C., Hall C., Forwell L. The use of imagery by athletes during injury rehabilitation // *Journal of Sport Rehabilitation*. 2000. Vol. 9. P. 329—338. doi.org/10.1123/jsr.9.4.329

Theodorakis Y., Beneca A., Goudas M. et al. The effect of self-talk on injury rehabilitation // *European Yearbook of Sport Psychology*. 1998. Vol. 2. P. 124—135.

Поступила в редакцию 17.04.18

Принята к публикации 11.05.18

CASE-STUDY OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF SPORT TRAUMA BASED ON PIERRE JANET THERAPEUTIC METHOD

Natalia Yu. Fedunina^{1,2}, *Alena I. Grushko*²,
Anastasia V. Kovaleva^{2,3}, *Gennady S. Bannikov*^{1,4}

¹ *Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

² *Moscow Center of Advanced Sport Technologies, Moscow, Russia*

³ *P.K. Anokhin Research Institute of Normal Physiology, Moscow, Russia*

⁴ *Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russia*

Abstract:

Relevance. Professional sport has become more complex and risky activity in the last decades. Consequently, scientific and applied multi-disciplinary field of sport trauma attract more and more attention. Together with swift development of sport medicine and rehabilitation theoreticians and practitioners pay attention to the differences of physical and psychological readiness to resuming of sport training and competing activities.

Objective. The article deals with the problem of psychological rehabilitation after sport trauma. Major types of interventions are discussed. Fear of re-injury is considered to be one of the key difficulties after sport trauma.

Methods. The article presents the case of a gymnast with a strong fear of re-injury. Characteristics of psychological traumatization are depicted. Consulting scheme is based on the theory and practice of trauma in the works of Pierre Janet.

Results. Three stages of counseling included 1) stabilization of personality and mitigation of acute psychophysiological stress symptoms; creation of a narration about trauma; 2) re-processing of traumatic memories and desensibilization; 3) reintegration and return to sport and competing activity. A number of methods were used to achieve the goal of each stage: cognitive-behavioral interventions, analytic interventions, art techniques, biological feedback, self-determination interventions. The dynamic of 10 sessions is analyzed.

Conclusions were made on the necessity of psychological guidance, which should start shortly after trauma and be provided during the whole rehabilitation period in a systematic approach, including a sportsman, a coach and parents.

Key words: sport trauma, fear of re-injury, biofeedback, sport psychology, gymnastics, Pierre Janet.

References:

Bianco, T., Malo, S., Orlick, T. (1999). Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 157—169. doi.org/10.1080/02701367.1999.10608033

Blumenstein, B., Orbach, I. (2012). *Mental practice in sport: sports and athletic preparation, performance and psychology. Twenty case studies*. NY: Nova Science Publishers.

Cox, R. (2002). The psychological rehabilitation of a severely injured rugby player. In Y. Cockerill (ed.) *Solutions in sport psychology* (pp. 159—172). London, UK: Thomson Learning.

Dovzhik, L.M., Nartova-Bochaver, S.K. (2015). Sovladaniye s travmoy u professional'nykh sportsmenov [Coping with trauma in professional athletes]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical psychology and special education], 4, 2. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Dovzhik_NartovaBochaver.shtml (date of retrieval: 12.12.2017).

Driediger, M., Hall, C., Callow, N. (2006). Imagery use by injured athletes: A qualitative analysis. *Journal of Sports Sciences*, 24, 261—271. doi.org/10.1080/02640410500128221

Fedunina, N.Yu. (2017). Sport v psikhologii povsednevnosti [Sport in the psychology of everyday life]. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological studies], 10, 56, 4. URL: <http://psystudy.ru> (date of retrieval: 21.02.2018).

Gould, D., Udry, E., Bridges, D., Beck, L. (1997). Stress sources encountered when rehabilitating from season-ending ski injuries. *The Sport Psychologist*, 11, 361—378. doi.org/10.1123/tsp.11.4.361

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sports performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 4, 348—356. doi.org/10.1177/1745691611413136

Janet, P. (1903). *Nevrozy i fixirovannye idei* [Neuroses and fixed ideas]. St. Petersburg, 1903. Vol. 1.

Janet, P. (1928). *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*. Paris: Chahine.

Kovaleva, A.V., Panova, Ye.N., Gorbacheva, A.K. (2013). Analiz variabel'nosti ritma serdtsa i vozmozhnosti yego primeneniya v psikhologii i psikhofiziologii [Analysis of heart rate variability and its application in psychology and psychophysiology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 1, 35—50.

Lehrer, P.M., Vaschillo, E., Vaschillo, B. (2000). Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability: Rationale and manual for training. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25, 177—191. doi.org/10.1023/A:1009554825745

Mallina, R., Giannoudis, P.V. (2011). Sports injuries in children and adolescents: Classification, epidemiology, and clinical examination. In A.H. Karantanas (ed.) *Sports injuries in children and adolescents* (pp. 3—41). Berlin: Springer-Verlag.

Neumann, N., Strehl, U., Birbaumer, N., Kotchoubey, N. (2002). Electroencephalographic measures and biofeedback. In B. Blumenstein, M. Bar-Eli, G. Tenenbaum (eds.) *Biofeedback applications in performance enhancement: Brain and body in sport and exercise* (pp. 101—122). N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.

Pimenta, N. (2016). Experiences of pain and injury in male and female artistic gymnastics: A figurational sociological study. A Doctoral Thesis. Loughborough University. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/21784> (date of retrieval: 12.12.2017).

Podlog, L., Eklund, R.C. (2007). The psychosocial aspects of a return to sport following serious injury: A review of the literature from a self-determination perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 535—566. doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.07.008

Podlog, L., Eklund, R.C. (2010). Returning to competition after a serious injury: The role of self-determination. *Journal of Sports Science*, 28, 8, 819—831. doi.org/10.1080/02640411003792729

Santi, G., Pietrantonio, L. (2013). Psychology of sport injury rehabilitation: a review of models and interventions. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8, 4, 1029—1044. doi.org/10.4100/jhse.2013.84.13

Sordani, C., Hall, C., Forwell, L. (2000). The use of imagery by athletes during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 9, 329—338. doi.org/10.1123/jsr.9.4.329

Theodorakis, Y., Beneca, A., Goudas, M., et al. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 124—135.

Van der Khart, O., Neyenkheyus, E., Stil, K. (2013). *Prizraki proshlogo. Strukturnaya dissotsiatsiya i terapiya posledstviy khronicheskoy psikhicheskoy travmy* [Ghosts of the past. Structural dissociation and therapy of the consequences of chronic mental trauma]. Moscow: Kogito.

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted May 11, 2018

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9, 378

doi: 10.11621/vsp.2018.02.76

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова

Актуальность исследования обусловлена необходимостью более детального изучения эмоционально-личностного благополучия современных студентов с целью оказания им психологической помощи по его оптимизации.

Цель работы. Анализ различных аспектов эмоционально-личностного благополучия студентов.

Методики. «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ)» Г.А. Готовой и Л.В. Карапетян; «Социально-психологическая адаптация (СПА)» К. Роджерса и Р. Даймонд; «Опросник атрибутивного стиля (ОАС)» М. Селигмана.

Основная выборка — студенты (n=430) гуманитарных, педагогических и технических специальностей вузов г. Екатеринбурга; выборки сравнения — нестуденческая молодежь (n=608) и осужденные (n=99).

Результаты. По методике СЭЛБ показано, что студенты по совокупности параметров самооценки эмоционально-личностного благополучия занимают промежуточное положение между группой нестуденческой молодежи, где оценки выше, и группой осужденных, где оценки самые низкие; по ряду параметров методики СЭЛБ получены возрастные раз-

Карапетян Лариса Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии департамента психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (ФГАОУ ВО УрФУ), Екатеринбург, Россия. *E-mail:* karapetyanl@mail.ru

Глотова Галина Анатольевна — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* galina.glotova1@mail.ru

личия между «младшей» (17—20 лет) и «старшей» (21—25 лет) студенческими подгруппами; не выявлено достоверных различий между женской и мужской подгруппами студентов при непосредственном сравнении без учета возраста, однако при делении на две возрастные подгруппы (17—20 и 21—25 лет) половые различия имеют место; получен ряд корреляционных связей параметров методики СЭЛБ и показателями методик СПА и ОАС; выделены четыре типа студентов, характеризующихся разными по уровню индексами СЭЛБ: высоким, повышенным, сниженным и низким.

Выводы. Полученные результаты подтверждают возможность использования методики СЭЛБ для изучения возрастных и половых различий между студентами, а также характерных для них типов переживания и оценки своего внутреннего благополучия/неблагополучия.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, самооценка, психологические корреляты, возрастные и половые различия.

Введение

Проблема изучения внутреннего благополучия человека имеет давнюю историю. Еще в период Античности она затрагивалась в рамках двух различных подходов — гедонистического и эвдемонистического (Lopez, Snyder, 2009). Данные подходы в настоящее время представлены за рубежом конструктами «субъективного» (Diener, Larsen, 1993; Diener et al., 1999) и «психологического» (Ryff, 1989; Ryff, Keyes, 1995) благополучия.

Анализ литературы показывает, что есть несколько истоков разработки данной проблемы: 1) практическая консультационная и психотерапевтическая работа, где, несмотря на первоначальное отсутствие обобщающего термина, относящегося к переживанию благополучия/неблагополучия, десятилетиями, начиная с З. Фрейда, предпринимались шаги по нормализации уровня внутреннего благополучия клиентов; 2) изучение проявлений внутреннего благополучия/неблагополучия у представителей различных социальных групп и слоев, а также воздействие на эти проявления в форме рекомендаций для различных социальных институтов по выработке законов и принятию мер социальной защиты наиболее обездоленных слоев населения; 3) медицина и охрана здоровья населения, где при разработке различных технологий лечения и реабилитации больных, в том числе с тяжелыми заболеваниями, специалисты стали ориентироваться на повышение показателей по различным параметрам качества жизни больных, что связано и с повышением уровня переживаемого ими благополучия; 4) система

образования, где столетиями практиковались авторитарные взаимоотношения, пока не был разработан личностно-ориентированный подход в обучении, направленный на обеспечение внутреннего благополучия обучающихся.

Собственно психологические исследования внутреннего благополучия человека широко развернулись за рубежом во второй половине XX в. В качестве индикаторов этого феномена Н. Брэдберн (Bradburn, 1969) выделил положительный и отрицательный аффекты, частоту и интенсивность каждого, а также баланс между ними. К. Рифф и К. Кейес (Ryff, Keyes, 1995, p. 719) сообщают, что некоторые исследователи использовали как индикатор «удовлетворенность жизнью» (Sauer, Warland, 1982), другие — «качество жизни» (Headey et al., 1993). Применяемый в то время инструментарий был достаточно прост: респонденты отвечали на один или несколько прямых вопросов, оценивая, насколько они счастливы, удовлетворены жизнью или склонны к депрессии.

Проанализировав сложившуюся традицию изучения благополучия и использовавшийся инструментарий, К. Рифф сделала вывод о необходимости разработать психологическую концепцию благополучия и построила модель позитивного психологического функционирования, включающую 6 факторов: самопринятие, личностный рост, цель в жизни, позитивные отношения с окружающими, управление средой, автономия (Ryff, Keyes, 1995, p. 720).

Позднее К. Кейес, Д. Шмоткин и К. Рифф (Keyes et al., 2002) предложили различать два вида благополучия — субъективное (*subjective well-being*, SWB) и психологическое (*psychological well-being*, PWB). SWB описывается в терминах удовлетворенности жизнью и баланса между позитивным и негативным аффектами; PWB связано с решением человеком экзистенциальных проблем, что изучается с помощью упомянутой выше 6-факторной модели. Было показано, что эти виды благополучия могут соотноситься по-разному: $SWB=PWB$; $SWB>PWB$; $SWB<PWB$.

В настоящее время значительное число зарубежных исследований посвящено изучению психологических коррелятов переживаемого человеком благополучия/неблагополучия (Gutiérrez et al., 2005; Hayes, Joseph, 2003; Lucas, 2008; Lucas, Fujita, 2000). В отечественной психологии эти проблемы столь же активно изучаются, создаются различные теоретические модели и конструкты феномена (Батурин и др., 2013; Башкатов, 2013; Зотова, 2017; Солдатова, Бенко, 2016; Фесенко, 2005; Шамионов, 2004), проводятся его исследования на дошкольном, школьном и студенческом возрастах (Подольский и др., 2011; Глозман, Винникова, 2012; Гордеева и др., 2009).

Анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что конструктор «субъективное благополучие» в большей мере касается эмоциональной сферы человека, а «психологическое благополучие» характеризует его личностную сферу.

Предлагаемый нами и используемый в данной работе конструктор «эмоционально-личностное благополучие» (Э-Л благополучие) позволяет интегрировать представления о «субъективном» (эмоциональном, гедонистическом) и «психологическом» (личностном, экзистенциальном) благополучии, а также учесть влияние негативных факторов на переживание человеком внутреннего благополучия. Таким образом, содержательная специфика данного конструктора заключается в его трехкомпонентной структуре, включающей «позитивный эмоциональный компонент», «позитивный личностный компонент» и «негативный компонент, или компонент неблагополучия» (Карапетян, Глотова, 2017).

Проблема исследования

При изучении внутреннего благополучия существует проблема, касающаяся не только разработки теоретических подходов, но и создания соответствующего психологического инструментария.

В свое время К. Рифф разработала несколько вариантов опросника. В одном из них каждый из 6 факторов измерялся с помощью шкалы в 20 пунктов, в другом — с помощью шкалы в 14 пунктов, а в варианте, предназначенном для проведения масштабного исследования методом телефонного опроса, шкалы вообще были сокращены до 3 пунктов. Причем эти короткие шкалы показывали коэффициенты корреляции с соответствующими шкалами из 20 пунктов от 0.70 до 0.89 (Ryff, Keyes, 1995). То есть минимизированный вариант опросника был столь же эффективен. В 1970—1980-е гг. исследователями также применялись минимизированные опросники, требующие непосредственной оценки того или иного аспекта переживания человеком благополучия/неблагополучия. В таких опросниках мы усматриваем определенное сходство с давно используемой в психологии методикой Дембо—Рубинштейн, где испытуемый на 10-сантиметровых отрезках отмечает степень выраженности у себя различных качеств, и с «Семантическим дифференциалом», где дескрипторы фактически являются моношкалами.

В настоящее время в отечественной психологии изучение внутреннего благополучия осуществляется чаще всего по опроснику К. Рифф (Фесенко, 2005; Шевеленкова, Фесенко, 2005). П.П. Фесенко использовал этот опросник для измерения психологического бла-

гополучия студентов высших и средних специальных учебных заведений. Причем он применял два варианта инструкции: в первом (традиционном), испытуемому предлагалось оценить себя, проявляя «актуальное психологическое благополучие»; во втором варианте надо было «заполнить опросник <...> от лица человека, вполне удовлетворенного жизнью» (Фесенко, 2005, с. 134), что раскрывало представления об «идеальном психологическом благополучии» (там же, с. 135). Проведя факторный анализ, автор сделал вывод, что «вопрос о факторной структуре психологического благополучия остается открытым» (Там же). Сказанное свидетельствует в пользу необходимости не только изучать возможности и ограничения старых исследовательских инструментов, разработанных за рубежом, но и создавать новые конструкты благополучия и новые исследовательские методики для его изучения.

Учитывая возможность использования минимизированных опросников, мы разработали исследовательскую методику «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ)» и изучили ее психологические корреляты (Карапетян, Глотова, 2017; Glotova, Karapetyan, 2017).

Цель настоящей работы — выявление с помощью методики СЭЛБ различных аспектов и особенностей переживания внутреннего благополучия/неблагополучия студентами высших учебных заведений; уточнение исследовательских возможностей данной методики.

Методики

1. Для изучения особенностей Э-Л благополучия студентов использовалась авторская методика СЭЛБ (Карапетян, Глотова, 2017).

Испытуемым предлагается по 7-балльной системе оценить себя в настоящий момент («Я в настоящем») по 9 параметрам, объединенным в три блока: А — параметры «эмоционального» благополучия («счастливый», «везучий», «оптимист»); В — параметры «личностного» благополучия («успешный», «компетентный», «надежный»); С — параметры неблагополучия («пессимист», «несчастливый», «завистливый»). На бланке параметры предлагались в такой последовательности: счастливый, успешный, пессимист, везучий, компетентный, несчастливый, оптимист, надежный, завистливый.

Вычислялись суммарные оценки по каждому из трех компонентов: А — индикатор «эмоционального» благополучия; В — индикатор «личностного» благополучия; С — индикатор неблагополучия; (А+В) — суммарный показатель «эмоционального» и «личностного» благополучия; (А-В) — соотношение между выраженностью «эмоционального» и «личностного»

компонентов благополучия и его величина; (А+В-С) — общий индекс эмоционально-личностного благополучия (индекс СЭЛБ).

Конвергентная валидность методики СЭЛБ была проверена на основе корреляций с методикой К. Рифф «Шкала психологического благополучия (ШПБ)» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко (2005) на выборке из 55 спасателей. Коэффициенты корреляции индекса СЭЛБ со шкалами ШПБ (все при $p \leq 0.001$): «позитивные отношения с окружающими» (0.715); «автономия» (0.551); «управление средой» (0.709); «личностный рост» (0.672); «цель в жизни» (0.718); «самопринятие» (0.702). Надежность методики проверялась на той же выборке спасателей в ходе лонгитюдного исследования (временные интервалы между первым и вторым срезами — 6 лет, между вторым и третьим — 1 год). Коэффициенты корреляции (все при $p \leq 0.001$) индекса СЭЛБ между 1 и 2-м срезами — 0.91; между 2 и 3-м — 0.86; между 1 и 3-м срезами — 0.90. Теоретически возможный разброс результатов по индексу СЭЛБ от -15 до +39 баллов. Эмпирически на выборке 2229 респондентов получен разброс от -9 до +39 баллов (Карапетян, Глотова, 2017).

2. Для исследования взаимосвязи Э-Л благополучия студентов с показателями их адаптированности применялась методика «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого (2004).

3. Для исследования взаимосвязей Э-Л благополучия студентов с показателями их атрибутивного стиля использовался «Опросник атрибутивного стиля» (ОАС) М. Селигмана (Зелигман, 1997). Исследование психометрических свойств опросника выполнено Ю.Е. Перуновым (2006).

Выборка. В исследовании участвовали 430 студентов гуманитарных, педагогических и технических специальностей вузов г. Екатеринбурга: 265 женщин и 165 мужчин в возрасте от 17 до 25 лет, составившие две возрастные группы — «младшую» (17—20 лет; $n=326$) и «старшую» (21—25 лет; $n=104$). Средние значения по методике СЭЛБ, полученные на студенческой выборке, сравнивались со средними значениями, полученными на выборках нестуденческой молодежи ($n=608$) и осужденных ($n=99$) того же возраста. Последние были привлечены как группа сравнения, предположительно имеющая наиболее низкий уровень Э-Л благополучия в связи со специфической ситуацией, связанной с ограничением свободы.

Обработка. При обработке полученных данных применялись непараметрический критерий различий Колмогорова—Смирнова, критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера. Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты

1. Средние значения параметров методики СЭЛБ в выборках студентов, нестудентов и осужденных

Средние значения параметров методики СЭЛБ у разных категорий респондентов представлены в табл. 1. Можно видеть, что по 6 параметрам благополучия (блоки А и В) студенты занимают промежуточное положение между нестудентами (у которых наибольшие средние значения) и осужденными (наименьшие средние значения).

Таблица 1

Достоверность различий между средними значениями параметров методики СЭЛБ у разных категорий респондентов: студенты (С), нестуденческая молодежь (Нс), осужденные (О)

Параметры методики СЭЛБ	Средние значения			Достоверность различий (критерий Колмогорова—Смирнова)		
	С (n=430)	Нс (n=608)	О (n=99)	С—Нс	С—О	Нс—О
Счастливый	5.13	5.45	2.57	.030	.000	.000
Везучий	4.63	5.07	3.63	.002	.000	.000
Оптимист	5.21	5.57	5.14	.005	.831	.022
Успешный	4.80	5.03	3.00	.086	.000	.000
Компетентный	4.95	4.99	4.31	.769	.003	.003
Надежный	5.68	5.73	5.62	.998	.009	.005
Пессимист	2.60	2.26	2.18	.030	.050	.171
Несчастливый	2.07	1.85	3.03	.075	.001	.000
Завистливый	1.63	1.79	1.67	.109	.314	.007
А	14.98	16.08	11.33	.005	.000	.000
В	15.42	15.75	12.93	.548	.000	.000
А+В	30.40	31.83	24.26	.004	.000	.000
А-В	-0.45	0.33	-1.60	.050	.016	.000
С	6.30	5.90	6.88	.089	.058	.006
Индекс СЭЛБ	24.10	25.93	17.38	.003	.000	.000

Примечание. 1. Полужирным шрифтом выделены наибольшие средние значения. 2. Полужирным курсивом выделены достоверные различия между группами.

По суммарным параметрам А, А+В, А-В и общему индексу СЭЛБ (А+В-С) различия между студентами и нестудентами достоверны, а по параметрам В и С недостоверны. Различия между студентами и осужденными достоверны по 5 суммарным параметрам; недостоверны — только по параметру С.

Таким образом, по сравнению с нестудентами студенты склонны давать значимо более низкие самооценки по параметрам эмоционального благополучия (блок А), тогда как по личностному благополучию (блок В) и компоненту неблагополучия (блок С) самооценки этих групп близки. Более низкие оценки студентов по эмоциональному благополучию могут объясняться спецификой их психологической ситуации. С одной стороны, они уже стали практически взрослыми людьми (во всяком случае с 18 лет), имеющими право на труд, на создание семьи, на участие в выборах, но, с другой стороны, они все еще остаются «учащимися», которых (как и школьников) контролируют, оценивают их академические успехи.

2. Средние значения параметров методики СЭЛБ у студентов разного возраста

Студенты были разделены на две возрастные группы — «младшую» (17—20 лет) и «старшую» (21—25 лет). По методике СЭЛБ выявлено, что студенты «старшей» группы оценивают себя как достоверно более «компетентных» ($p=0.007$), а в тенденции и более «успешных» ($p=0.056$), чем студенты «младшей» группы. Последние же оценивают себя как достоверно более «несчастливых» ($p=0.010$), чем студенты «старшей» группы.

Таблица 2

Достоверность различий между средними значениями суммарных параметров методики СЭЛБ в двух возрастных группах студентов

Параметры СЭЛБ	«Младшая» группа (n=326)	«Старшая» группа (n=104)	Критерий Колмогорова—Смирнова
А	14.57	16.26	.015
В	15.07	16.53	.005
А+В	29.64	32.79	.001
А-В	-0.50	-0.27	.450
С	6.50	5.69	.075
Индекс СЭЛБ	23.14	27.10	.001

Примечание. Выделены достоверные различия между группами.

Как видно из табл. 2, по суммарным параметрам благополучия (А, В, А+В) и по индексу СЭЛБ (А+В-С) различия между «старшей» и «младшей» группами студентов статистически достоверны (более высокие баллы в «старшей» группе). По параметру С (неблагополучие) более высокий балл у студентов «младшей» группы, хотя различия недостоверны, но можно говорить о явной тенденции. Отсутствие достоверных различий по параметру А-В объясняется некоторым преобладанием в обеих возрастных группах баллов по личностному компоненту благополучия (В) над баллами по эмоциональному компоненту (А).

Более высокие показатели в «старшей» группе могут объясняться изменениями, происходящими в психологической ситуации значительного числа студентов при переходе от младших курсов к старшим: окружающие все чаще воспринимают их как самостоятельных, взрослых людей и менее склонны относиться к ним как к вчерашним школьникам. Кроме того, позитивную роль в повышении уровня эмоционально-личностного благополучия старшекурсников играет осознание благополучно пройденного периода обучения на младших курсах, а также то, что до завершения учебы в вузе остается все меньше и меньше времени.

3. Средние значения параметров методики СЭЛБ у студентов разного пола

Сравнение средних значений по каждому из 15 параметров методики СЭЛБ в женской (n=265) и мужской (n=165) частях студенческой выборки не выявило достоверных различий (критерий Колмогорова—Смирнова) в оценке девушками и юношами своего эмоционально-личностного благополучия. Средняя величина индекса СЭЛБ у женщин — 24.32, у мужчин — 23.73.

В то же время некоторые половые различия обнаруживаются при сравнении в женской и в мужской частях выборки «младших» и «старших» групп. Так, у женщин статистически достоверные позитивные сдвиги в Э-Л благополучии при переходе от «младшей» группы к «старшей» отмечены по двум параметрам (индексу СЭЛБ и параметру «несчастливый»). У мужчин же достоверные позитивные сдвиги при переходе от «младшей» группы к «старшей» отмечены по 6 параметрам (индексу СЭЛБ, параметрам А, В, А+В и параметрам «оптимист» и «компетентный»). Поэтому, несмотря на то что и у женщин, и у мужчин выявлены достоверные различия между «младшими» и «старшими» группами по общему индексу СЭЛБ (в обоих случаях показатели достоверно выше в «старшей» группе), можно сказать, что позитивное влияние фактора возраста на Э-Л

благополучие несколько более выражено у студентов-мужчин. Это может объясняться большей субъективной значимостью фактора взросления для студентов-мужчин, а также достаточно нейтральным отношением студенток к зависимой позиции обучающихся.

4. Средние значения параметров методики СЭЛБ в группах студентов с разными уровнями индекса СЭЛБ

Для выделения групп студентов, различающихся по особенностям самооценки Э-Л благополучия, был выполнен двухшаговый кластерный анализ на основе индекса СЭЛБ. Наиболее показательная картина получилась при четырех заданных кластерах. Как можно видеть из табл. 3, каждый пятый студент или студентка показали низкий уровень СЭЛБ. В целом же низкий и сниженный уровни СЭЛБ отмечены у 48.84%, а повышенный и высокий — у 51.16% студенческой выборки.

Таблица 3

Четыре группы студентов, выделенные с использованием кластерного анализа на основе индекса СЭЛБ

Кластеры	N	%	Min/ Max	Индекс СЭЛБ	
				М	σ
Низкий индекс СЭЛБ (НИ)	86	20.00	1/17	11.08	4.06
Сниженный индекс СЭЛБ (СИ)	124	28.84	18/25	22.10	2.25
Повышенный индекс СЭЛБ (ПИ)	125	29.07	26/30	27.91	1.40
Высокий индекс СЭЛБ (ВИ)	95	22.09	31/39	33.43	2.19
Итого	430	100.00	1/39	24.10	8.06

Табл. 4 показывает, что выделенные четыре группы имеют явные отличия одна от другой. Из 90 различий между группами 82 являются статистически достоверными по критерию Колмогорова—Смирнова. В группе с ВИ балл в 3.02 раза выше, чем в группе с НИ.

Половые различия, имеющие место при делении общей выборки студентов на четыре группы по индексу СЭЛБ:

Женщины (n=265): НИ=18.87%, СИ=26.42, ПИ=32.83, ВИ=21.89%.

Мужчины (n=165): НИ=21.82%, СИ=32.73, ПИ=23.03, ВИ=22.42%.

Внутри каждой из четырех групп по критерию ϕ^* — углового преобразования Фишера достоверные различия по индексу СЭЛБ

Таблица 4
 Достоверность различий (критерий Колмогорова—Смирнова) средних значений параметров СЭЛБ в группах студентов с разными уровнями индекса СЭЛБ — низким (НИ), сниженным (СИ), повышенным (ПИ) и высоким (ВИ)

Параметры СЭЛБ	НИ n=86	СИ n=124	ПИ n=125	ВИ n=95	НИ — СИ	НИ — ПИ	НИ — ВИ	СИ — ПИ	СИ — ВИ	ПИ — ВИ
Счастливым	3.37	4.90	5.66	6.35	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Везучий	2.71	4.62	5.01	5.89	.000	.000	.000	.098	.000	.000
Оптимист	2.93	4.98	5.95	6.60	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Успешный	3.37	4.53	5.14	6.00	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Компетентный	4.26	4.56	5.19	5.76	.482	.000	.000	.008	.000	.000
Надежный	4.63	5.48	6.06	6.38	.001	.000	.000	.015	.000	.143
Пессимист	4.52	2.93	1.98	1.24	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Несчастливый	3.71	2.20	1.54	1.13	.000	.000	.000	.002	.000	.000
Завистливый	1.95	1.83	1.56	1.18	.995	.532	.000	.131	.000	.014
А	9.01	14.49	16.62	18.84	.000	.000	.000	.000	.000	.000
В	12.26	14.57	16.38	18.14	.000	.000	.000	.000	.000	.000
А+В	21.27	29.06	33.01	36.98	.000	.000	.000	.000	.000	.000
А-В	-3.24	-0.08	0.24	0.71	.000	.000	.000	.131	.007	.268
С	10.19	6.96	5.08	3.55	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Индекс СЭЛБ	11.08	22.10	27.93	33.43	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Примечание. Курсивом показаны недостоверные различия между группами.

между женщинами и мужчинами отсутствуют. Однако если рассмотреть суммарные проценты по группам с НИ и СИ (45.29% у женщин и 54.55% у мужчин), то различия становятся достоверными ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.87 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$). Аналогичная картина и с суммарными процентами по группам с ВИ и ПИ (54.71% у женщин и 45.45% у мужчин), где различия достоверны на том же уровне ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.87 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$). То есть мужчин достоверно больше в группах с НИ и СИ, а женщин — в группах с ВИ и ПИ, что говорит о несколько более высоком Э-Л благополучии в женской части выборки.

Если рассмотреть внутри четырех групп различия по возрасту без учета пола, то картина следующая:

«Младшая» группа ($n=326$): НИ=23.01%, СИ=30.67, ПИ=29.14, ВИ=17.18%.

«Старшая» группа ($n=104$): НИ=10.58%, СИ=23.08, ПИ=28.84, ВИ=37.50%.

При этом по критерию φ^* достоверные различия между «младшими» и «старшими» имеются в группах с НИ ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.00 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$) и ВИ ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=4.11 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). Если рассмотреть суммарные проценты по группам с НИ и СИ (53.68% у «младших» и 33.66% у «старших»), то различия тоже достоверны ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.61 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). Аналогичная картина и с суммарными процентами по группам с ВИ и ПИ (46.32% у «младших» и 66.34% у «старших»), где различия достоверны на том же уровне ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.61 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). То есть студентов 17—20 лет достоверно больше в группах с НИ и СИ, а студентов 21—25 лет достоверно больше в группах с ВИ и ПИ, что говорит о более высоком Э-Л благополучии у студентов «старшей» группы.

Наконец, можно рассмотреть различия одновременно и по полу, и по возрасту. В «младшей» группе студентов с СИ (27.32% у женщин, 36.36% у мужчин) различия достоверны ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.70 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$). В группе студентов с ПИ (32.19% у женщин, 23.97% у мужчин) отмечена тенденция к достоверным различиям, не достигшая, однако, 5%-го уровня достоверности ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.60 < \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p > 0.05$). Если в «младшей» группе рассмотреть суммарные проценты НИ+СИ (49.76% у женщин и 60.33% у мужчин), то различия достоверны ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.86 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$). Аналогичная картина в «младшей» группе и с суммарными процентами ВИ+ПИ (50.24% у женщин и 39.67 у мужчин), где различия достоверны на том же уровне ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.86 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$). То есть среди студентов 17—20 лет в группах с НИ+СИ достоверно больше мужчин, а в группах с ВИ+ПИ достоверно больше женщин, что говорит о

более высоком Э-Л благополучии у студенток «младшей» группы в сравнении со студентами-мужчинами.

Представляет интерес также то, что в женской части «младшей» группы по суммарным процентам НИ+СИ (49.76%) и ПИ+ВИ (50.24%) достоверных различий нет, тогда как в мужской части «младшей» группы между суммарными процентами НИ+СИ (60.33%) и ПИ+ВИ (39.67%) есть достоверные различия ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.24 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). Это подтверждает, что в «младшей» группе у женщин ситуация с Э-Л благополучием более предпочтительная, чем в группе мужчин.

В «старшей» группе студентов с ПИ (35.0% у женщин, 20.45% у мужчин) различия достоверны ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.65 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p < 0.05$). В группе студентов с НИ (6.67% у женщин, 15.91% у мужчин) отмечена тенденция к достоверным различиям, не достигшая 5%-го уровня достоверности ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.50 < \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p > 0.05$). При этом в женской части «старшей» группы по суммарным процентам НИ+СИ (30,0%) и ПИ+ВИ (70.0%) есть достоверные различия ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=4.51 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). В мужской части «старшей» группы также между суммарными процентами НИ+СИ (38.64%) и ПИ+ВИ (61.36%) есть достоверные различия ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.15 < \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p > 0.05$). Эти различия свидетельствуют о возрастании Э-Л благополучия, однако примерно у трети студентов ситуация продолжает оставаться недостаточно благоприятной, причем несколько больше это выражено у мужчин. Возможные причины данной ситуации — это и исходно низкий у части студентов уровень готовности к учению и умения учиться, и разочарование в будущей профессии, и необходимость работать в ущерб занятиям, и др.

(Окончание статьи в следующем номере журнала)

УДК 159.9.072.433, 159.9.075
doi: 10.11621/vsp.2018.02.89

СОДЕРЖАНИЕ И СТЕПЕНЬ ГАРМОНИЧНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ И ОТЦОВСТВЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. Г. Долгих, Е. И. Захарова

Актуальность изучения представлений молодежи о родительстве обусловлена рядом социально-экономических и психологических изменений, происходящих в современном обществе, в том числе появлением девиантных форм родительства, феноменов смещения семейных ролей и отказа от родительства в целом.

Цель данного исследования — изучение содержательных особенностей представлений о материнстве и отцовстве у девушек и юношей и определение степени их гармоничности как условия психологической готовности к родительству.

Метод. Контент-анализ сочинений респондентов на тему будущего родительства, направленный на выявление содержательных особенностей представлений о родительстве и степени их гармоничности у девушек и юношей.

В исследовании принял участие 231 респондент (190 девушек и 42 юноши) в возрасте от 18 до 25 лет.

Результаты. Выделены основные характеристики родительства как особой социальной роли и деятельности: уход за ребенком; создание необходимых условий для развития ребенка; воспитание и обучение ребенка; эмоциональная поддержка ребенка. Выявлено, что в представлениях девушек наиболее важной функцией материнства является оказание ребенку эмоциональной поддержки; в представлениях юношей об отцовстве — воспитание и обучение ребенка. У большей части респондентов обнаружена высокая степень дисгармоничности представлений

Долгих Александра Георгиевна — научный сотрудник лаборатории политической психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ag.dolgikh@mail.ru

Захарова Елена Игоревна — доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* e-i-z@yandex.ru

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 18-013-01213А).

о родительских функциях, связанная с идеализацией образов ребенка и собственного родительства и отсутствием представлений о средствах и способах реализации материнской и отцовской роли.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о неготовности обследованных молодых людей к осуществлению родительской роли и требуют осуществления коррекционной работы, направленной на формирование реалистичных, полных и адекватных представлений о материнстве и отцовстве до их наступления.

Ключевые слова: представления о родительстве, материнская и отцовская роль, функции родительства, юношеский возраст, психология родительства.

Введение

Юношеский возраст является периодом достаточно динамичного изменения ценностных ориентаций, профессионального и личностного самоопределения (Пряжников, 2017). Молодой человек по-новому формулирует свои жизненные цели, формирует осознанные представления о себе в контексте тех социальных ролей, которые ему предстоит осваивать во взрослости. Значительное место среди них занимают родительские роли. Образ себя как будущего отца или будущей матери оказывает влияние и на принятие родительской роли, и на дальнейшую успешность ее реализации (Steinberg, 1991).

Р.В. Овчарова (2005) выделяет два больших этапа в становлении родительства. Первый этап относится к такому периоду, когда у мужчины и женщины до появления ребенка существуют некоторые эмоциональные образы воспитания детей, представления о собственных поведенческих проявлениях в роли родителя, а также об укладе семейной жизни в целом. На данном этапе закладывается сама возможность стать родителем, образ того, каким родителем будет человек в будущем.

С рождением собственного ребенка начинается этап осуществления родительства, продолжающийся в течение всей жизни человека. Факт рождения ребенка, по мысли Э. Эриксона (1996), знаменует критический период в развитии личности взрослого и его социализации (Пряжников, 2015), а И.В. Шаповаленко полагает, что «формирование родительской позиции означает окончательное приобщение к взрослому поколению» (Психология..., 2002, с. 95).

В упомянутом исследовании Р.В. Овчаровой (2005) также показано, что представления юношей и девушек о родительстве различаются: у девушек на первых местах находятся любовь, ответственность, внимание и трудности воспитания детей; у юно-

шей — проблемы материального обеспечения будущего для ребенка, затрат времени на воспитание и родительского авторитета. Однако у тех и других отсутствуют представления о качествах и средствах, овладение которыми может способствовать успешной реализации родительских функций. И в этом, по мнению автора, отражается узость представлений молодежи о родительстве.

П. Коуэн и коллеги (Cowan et al., 1993) сообщают, что в ряде зарубежных исследований, направленных на выявление психологических или индивидуальных особенностей, влияющих на характер и представления о роли отца в воспитании ребенка, высказывалось предположение, что различия определяются в большей степени культурными факторами, чем индивидуальными характеристиками. Многие мужчины, рассуждая о своем отцовстве, стремятся либо воспроизвести модель собственных детско-родительских отношений, либо наоборот компенсировать недостатки своих отцов при осуществлении родительства.

По данным Б.И. Говако (1988), у значительной части молодых людей отсутствуют знания и навыки по уходу за маленькими детьми. В исследовании А.И. Водневой (2000) неготовность к семейной жизни и уходу за детьми была зафиксирована у двух третей опрошенных юношей и девушек.

Актуальность дальнейшего изучения содержания представлений о будущем родительстве обусловлена тем, что они становятся ориентиром, на основании которого строится в дальнейшем родительская деятельность. Успешность этой деятельности зависит в первую очередь от адекватности представлений о родительской позиции и ее функциях.

В литературе (Захарова, 2014; Захарова, Строгалина, 2005; Карabanова, 2005; Поливанова, 2015; Спиваковская, 1986; Филиппова, 2002) выделяются следующие тесно связанные между собой родительские функции.

1. *Уход за ребенком.* В начале жизни ребенок не способен самостоятельно удовлетворить ни одну свою потребность. Следовательно, эта задача возлагается на родителя, который должен быть чувствительным к нуждам ребенка и внимательным к его проявлениям. Главное условие ухода за ребенком — забота. От того, сколько сил, времени, внимания родитель уделяет ребенку, зависит как его физиологическое, так и психологическое благополучие.

2. *Создание необходимых условий для развития ребенка.* В течение длительного времени родитель является единственным носителем культурного опыта, который ребенок должен усваивать. От того, как создаются условия для формирования психики ребенка, зависит его дальнейшее развитие и благополучие.

3. *Воспитание и обучение ребенка.* Родитель не только выдвигает нормы и правила поведения, но и несет ответственность за их исполнение ребенком. Своевременное усвоение, правильное выполнение установленных норм зависит от компетентности и степени участия родителя на всех этапах обучения и воспитания ребенка.

4. *Эмоциональная поддержка.* Семья — неотъемлемая часть жизни ребенка. Обеспечение ребенку необходимого уровня эмоционального комфорта становится возможным только в случае, когда родительская позиция является эмоционально близкой и поддерживающей. От того, насколько близкое и принимающее отношение он чувствует в своей семье, зависит и характер тех взаимоотношений, которые он будет выстраивать за ее границами.

Выделенные родительские функции, оставаясь неизменными с точки зрения необходимости их осуществления, подразумевают гармоничное распределение их реализации между родителями. Современные молодые отцы демонстрируют все большую готовность участвовать в широком спектре родительских функций, которые обычно приписываются матерям (Lamb, 2010). При этом отсутствие у девушек и юношей представлений о средствах осуществления родительской роли может привести как к дисгармоничному распределению родительских функций, так и к непринятию роли родителя в целом.

Адекватность и гармоничность сложившихся в юношеском возрасте представлений об основных функциях родительства являются необходимым условием психологической готовности к осуществлению материнской и отцовской роли.

Цель нашего исследования — изучение содержательных особенностей представлений о родительстве и степени их гармоничности у респондентов юношеского возраста как условия их психологической готовности к родительству.

Метод

Девушкам и юношам было предложено написать сочинение объемом в 70—90 слов на тему «Я как будущая мама»/«Я как будущий папа».

На основе методики «Родительское сочинение» (Карабанова, 2005) нами была предложена схема анализа данных, которая предполагала выделение содержательных упоминаний о предполагаемых функциях родительства, средствах для их осуществления и предпочитаемом стиле воспитания. Отдельной задачей контент-анализа было определение полноты представлений о будущем родительстве у девушек и юношей.

По итогам содержательного анализа сочинений нами были выделены следующие признаки гармоничности представлений о родительстве у юношей и девушек.

1. *Реалистичность* — приближенность образа родительства к реальности, содержание реальных образов взаимодействия родителя и ребенка, качеств ребенка и собственных характеристик, необходимых для осуществления родительской роли.

2. *Содержательность* — наличие в сочинениях респондентов указаний на способы и средства реализации родительства, на конкретные действия и виды деятельности, характеризующие родительские функции.

3. *Планируемый стиль воспитания* — упоминание предпочитаемого стиля, мер и способов воспитания ребенка.

Выборка: в исследовании принял участие 231 респондент (190 девушек и 42 юноши) в возрасте от 18 до 25 лет, которые на момент исследования являлись студентами педагогических, психологических и технических вузов г. Москвы и г. Курска. На момент проведения исследования участники не имели детей.

Результаты

1. Представления о родительстве как о социальной роли и особом виде деятельности

Анализ представлений о родительстве у девушек и юношей позволил выделить наиболее значимые характеристики родительства как социальной роли и особого вида деятельности. Из табл. 1 видно, что представления девушек о материнстве в большей степени касаются *функционального содержания* материнской деятельности на фоне низкой представленности таких характеристик, как *средства для осуществления* материнства, *уровень готовности* к материнству и *ценностная направленность* материнства.

Содержательный анализ сочинений «Я как будущая мама» показал, что основные функции материнства респондентам представляются в виде *моральной, эмоциональной поддержки* ребенка. *Создание гармоничных отношений* между членами семьи также является значимой функцией материнства, по мнению респондентов. Тогда как *уход за ребенком, воспитание и обеспечение условий для развития* практически не упоминаются.

В сочинениях юношей «Я как будущий папа» наибольшее количество высказываний также касалось *функционального содержания* отцовства и *средств для осуществления* отцовства на фоне

Таблица 1

Количество высказываний (% от общего количества высказываний девушек и юношей), касающихся выделенных параметров родительства

Параметры родительской деятельности	Девушки	Юноши
Ценностная направленность	6	12
Функциональное содержание	62	54
Средства для осуществления	22	32
Уровень готовности к родительству	10	2

низкой представленности высказываний о наличии *готовности к осуществлению* и *ценностной направленности* отцовства. Юноши в большей степени рассуждали о тех функциях и средствах, которые необходимы для *воспитания* ребенка и формирования у него определенных качеств, чем о *создании гармоничных отношений* и оказании *моральной, эмоциональной поддержки* в семье. Обеспечение *условий для развития ребенка* также воспринимается юношами как значимая функция, предполагающая участие отца в выборе учебного заведения, вида развивающих занятий, материальной поддержке развития ребенка. При этом функция *ухода* за ребенком не выделяется юношами в качестве значимой и упоминается в сочинениях только в контексте материального обеспечения семьи продуктами и бытовыми предметами, необходимыми ребенку для комфортного существования.

2. Гармоничность представлений о материнстве и отцовстве

Контент-анализ сочинений, направленный на выявление степени гармоничности представлений о материнстве и отцовстве у респондентов, показал следующее. В группу *высокой степени гармоничности* вошли респонденты, в сочинениях которых образ родительства был приближен к реальному, содержал в себе описание реального взаимодействия родителя и ребенка, основных функций родительства и предпочитаемого стиля воспитания. *Средняя степень* гармоничности представлений о родительстве была выявлена у тех респондентов, чье описание будущего родительства исключало один из выявленных признаков гармоничности, чаще всего это касалось содержательности родительства и указания на конкретные действия и функции материнской и отцовской роли. *Низкая степень* гармоничности представлений о родительстве присваивалась респондентам, в сочинениях которых отсутство-

вали реалистичность образа материнства и отцовства, указание на реальные действия и функции родительской роли, а также в случае, если эгалитарный стиль воспитания выбирался в качестве единственно приемлемого.

Таблица 2

Количество (%) девушек и юношей с низкой, средней и высокой степенью гармоничности представлений о материнстве и отцовстве

Степень гармоничности представлений о родительстве	Девушки	Юноши
Высокая	17	37
Средняя	33	21
Низкая	50	42

На основе выраженности выделенных признаков гармоничности в представлениях о родительстве респонденты были разделены на три группы. Из табл. 2 видно, что наибольшее количество девушек и юношей относятся к группе с низкой степенью гармоничности представлений о родительстве. В сочинениях респондентов этой группы: а) отсутствуют реалистичность и полнота родительской роли, детско-родительских отношений и основных целей осуществления родительства; б) средства и способы осуществления родительской деятельности либо отсутствуют, либо представлены в виде общих указаний на необходимость любить и воспитывать ребенка; в) предпочитаемый стиль воспитания — эгалитарный, предполагающий равноправные, дружеские отношения между родителем и ребенком.

Обращает на себя внимание и то, что высокая степень гармоничности представлений о родительстве встречается у юношей более чем в 2 раза чаще, чем у девушек. Идеализация образа будущего материнства на фоне низкой компетентности в основных функциях и средствах для осуществления материнской роли — признак неготовности девушек к родительству. Юноши в большей степени ориентированы на осуществление воспитательной функции. Образ собственного отцовства является вполне реалистичным и требующим от будущих отцов необходимых родительских компетенций, однако отсутствие представлений о специфичности родительской роли на разных стадиях развития ребенка, низкая представленность конкретных средств и способов воспитания также свидетельствуют о наличии дисгармоничности и неготовности к осуществлению родительства у юношей.

Обсуждение результатов

В проведенном эмпирическом исследовании нам удалось зафиксировать и проанализировать представления о родительстве, имеющиеся у респондентов юношеского возраста. Несмотря на то что описание родительства у девушек и юношей включает в себя указание на различные функции родительской роли, представления респондентов о родительстве не обладают достаточной степенью полноты и реалистичности, что является причиной их дисгармоничности. То, что функция воспитания и ухода за ребенком одинаково низко представлена и у девушек и у юношей, может стать причиной непринятия родительской роли и нарушения детско-родительских отношений. Идеализация собственного будущего родительства, ориентация на эгалитарный стиль воспитания (т.е. на подростковый возраст ребенка) при отсутствии компетентности в средствах и способах воспитания ребенка младенческого и раннего возраста свидетельствуют о неготовности молодых людей к осуществлению материнства и отцовства.

Выявленные различия образа будущего родительства у девушек и юношей связаны с ориентацией на различные функции материнской и отцовской роли, что согласуется с данными, полученными Р.В. Овчаровой (2005). Однако стоит отметить, что расхождения в представлениях о материнской и отцовской роли не предполагают согласованности в распределении функций родительской позиции и связаны в большей степени с эмоциональными проявлениями в отношении ребенка. Так, девушки считают наиболее значимой функцией материнства оказание эмоциональной поддержки ребенку, а юноши в большей степени ориентированы на воспитание в ребенке необходимых качеств. При этом у тех и у других отсутствуют представления о средствах для достижения поставленных родительских задач.

Заключение

Полученные нами данные свидетельствуют о неготовности обследованных молодых людей к осуществлению родительской роли, что требует коррекционной работы, направленной на формирование реалистичных, полных и адекватных представлений о материнстве и отцовстве до их наступления.

Представления участников исследования о будущем родительстве содержат такие черты дисгармонии, как идеализация ребенка и

собственного родительства, отсутствие представлений о средствах реализации намеченных целей, искажение планируемого стиля воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Воднева А.И. Молодежь о браке и семье: идеалы, иллюзии, реальность // Адукацыя і выхаванне (Минск). 2000. № 4. С. 31—36.

Товако Б.И. Студенческая семья. М.: Мысль, 1988.

Захарова Е.И. Психология освоения родительства. М.: ИИУ МГОУ, 2014.

Захарова Е.И., Строгалина А.И. Особенности принятия родительской позиции // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 58—70.

Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005.

Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005.

Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 2. С. 1—11. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml> (дата обращения: 25.04.2018). doi: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>

Пряжников Н.С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения // Национальный психологический журнал. 2017. № 3(27). С. 144—150. doi: 10.11621/npj.2017.0316

Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Академия, 2002.

Спиваковская А.С. Как быть родителями: О психологии родительской любви. М.: Педагогика, 1986.

Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

Эриксон Э. Идентичность, юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Cowan P.A., Cowan C.P., Kerig P.K. Mothers, fathers, sons, and daughters: Gender differences in family formation and parenting style // Family, self and society: Toward a new agenda for family research / Ed. by P.A. Cowan et al. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1993. P. 165—195.

Lamb M.E. The role of the father in child development. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2010.

Steinberg L. Adolescence. 2nd ed. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company, 1991.

Поступила в редакцию 10.05.18

Принята к публикации 17.05.18

THE CONTENT AND DEGREE OF HARMONY OF IDEAS ABOUT MOTHERHOOD AND FATHERHOOD IN YOUTH

Alexandra G. Dolgikh, Elena I. Zakharova

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract:

Relevance. The relevance of the study of youth representations of parenting is due to a number of socio-economic and psychological changes taking place in modern society, including the emergence of deviant forms of parenthood, the phenomena of mixing family roles and abandonment of parenthood in general.

Objective. The purpose of this study is to study the content features of representations of motherhood and fatherhood in girls and boys and determine the degree of their harmony as a condition of psychological readiness for parenthood.

Method. Content analysis of the respondents' essays on the topic of future parenthood, aimed at identifying the content of the features of representations of parenthood and the degree of their harmony in girls and boys.

The study involved 231 respondents (190 girls and 42 boys), aged 18 to 25 years.

Results. The main characteristics of parenthood as a special social role and activity: child care; creation of necessary conditions for the development of the child; education of the child; emotional support of the child. It is revealed that in the views of girls the most important function of motherhood is to provide emotional support to the child; in the views of young men about fatherhood — education and training of the child. The majority of respondents demonstrated a high degree of discrepancies of perceptions about parental functions related to the idealization of the images of the child and their own parenting and the lack of representations about the methods of implementing maternal and paternal roles.

Conclusions. The data obtained show that the surveyed young people are not ready to realize a parental role and require corrective work aimed at forming realistic, complete and adequate representations of motherhood and fatherhood before their occurrence.

Key words: representations of parenthood, maternal and paternal role, functions of parenthood, adolescence, psychology of parenthood.

References:

Cowan, P.A., Cowan, C.P., Kerig, P.K. (1993). Mothers, fathers, sons, and daughters: Gender differences in family formation and parenting style. In P.A. Cowan et al.

(eds.) *Family, self and society: Toward a new agenda for family research* (pp. 165—195). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1993.

Erikson, E. (1996). *Identichnost', yunost' i krizis* [Identity, youth and crisis]. Moscow: Progress.

Filippova, G.G. (2002). *Psihologiya materinstva* [Maternity Psychology]. Moscow: Izd-vo Instituta psihoterapii.

Govako, B.I. (1988). *Studencheskaya sem'ya* [Student family]. Moscow: Mysl'.

Karabanova, O.A. (2005). *Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya* [Psychology of family relations and the basics of family counseling]. Moscow: Gardariki.

Lamb, M.E. (2010). *The role of the father in child development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ovcharova, R.V. (2005). *Psihologiya roditel'stva: Ucheb. posobie dlya vuzov [Psychology of Parenthood: Proc. manual for high schools]*. Moscow: Akademiya.

Polivanova, K.N. (2015). *Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 7, 2, 1—11. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml> (data obrashcheniya: 25.04.2018). doi: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>

Pryazhnikov, N.S. (2017). *Metody orientirovki v psihologicheskikh «prostranstvah» samoopredeleniya. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological journal], 3(27), 144—150. doi: 10.11621/npj.2017.0316

Silyaeva, E.G. (2002, ed.) *Psihologiya semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovaniya: Ucheb. posobie dlya vuzov* [Psychology of family relations with the basics of family counseling: Proc. manual for high schools]. Moscow: Akademiya.

Spivakovskaya, A.S. (1986). *Kak byt' roditelyami: O psihologii roditel'skoj lyubvi* [How to be a parent: On the psychology of parental love]. Moscow: Pedagogika.

Steinberg, L. (1991). *Adolescence*. 2nd ed. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company.

Vodneva, A.I. (2000). *Molodezh' o brake i sem'e: idealy, illyuzii, real'nost'. Adukacyya i vyhavanne* [Education and training] (Minsk), 4, 31—36.

Zaharova, E.I. (2014). *Psihologiya osvoeniya roditel'stva* [Psychology of parenting]. Moscow: IIU MGOU.

Zaharova, E.I., Strogalina, A.I. (2005). *Osobennosti prinyatiya roditel'skoj pozicii. Psihologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 4, 58—70.

Original manuscript received May 10, 2018

Revised manuscript accepted May 17, 2018

МЕТОДИКА

УДК 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2018.02.100

АПРОБАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ШКАЛЫ ОТКАЗА И СМЕНЫ ЦЕЛИ

Е. И. Рассказова

Актуальность. В рамках и общей, и клинической психологии можно найти множество ситуаций, когда отказ от прежней деятельности и начало новой деятельности положительно влияют на дальнейшее развитие, психическое здоровье и внутреннее благополучие человека. В связи с этим представляется актуальным исследование феноменов отказа от цели и смены цели как особых процессов саморегуляции, которые несводимы к другим ее звеньям и могут быть продуктивными для человека. Такие исследования требуют валидизированного инструментария.

Цель. Целью данной работы была апробация русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели, предложенной в рамках теории саморегуляции Ч. Карвера и М. Шейера.

Методы. 287 студентов и 4792 сотрудника крупной производственной организации заполняли русскоязычную версию шкалы отказа и смены цели (авторы: К. Брош, М. Шейер и коллеги). Студенты выполняли также методику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, «Опросник ориентации на действие/состояние» Ю. Куля в модификации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой и «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой и И.В. Плужникова.

Результаты. В обеих выборках были продемонстрированы надежность-согласованность и факторная структура шкалы. Внешняя валидность шкалы подтверждается ожидаемым паттерном связей с осо-

Рассказова Елена Игоревна — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ «Высшая школа экономики». *E-mail:* e.i.rasskazova@gmail.com

Работа выполнена при поддержке РНФ (проект № 16-18-10439).

бенностями ориентации на действие/состояние, саморегуляции поведения и стратегий когнитивной регуляции эмоций. Результаты иерархического регрессионного анализа свидетельствуют, что отказ и смена цели не сводятся к особенностям саморегуляции поведения не только структурно (на уровне их корреляций между собой), но и функционально: после статистического контроля особенностей саморегуляции готовность к отказу и смене цели остаются предикторами ряда стратегий когнитивной регуляции эмоций.

Выводы. Психометрические характеристики русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели достаточны для применения в исследовательских целях. Дальнейшие задачи связаны с дифференциацией процессов смены цели и других особенностей саморегуляции, в особенности их влияния на продуктивность деятельности, здоровье, благополучие личности.

Ключевые слова: психология саморегуляции, психодиагностика, теория саморегуляции Ч. Карвера и М. Шейера, шкала отказа и смены цели.

Введение

Исследования отказа от цели и ее смены сложны по двум причинам. Во-первых, многие психологические модели саморегуляции создавались в ответ на практическую необходимость организации продуктивной, эффективной деятельности, контроля своего состояния (Конопкин, 2011; Моросанова, 2001; Леонова, Кузнецова, 2007; и др.). Классический пример — модель самоконтроля Р. Баумайстера (Baumeister et al., 2007), центральным «ядром» которой является описание достижения человеком поставленных целей. На этом фоне отказ от деятельности неизбежно рассматривался как «неудача» саморегуляции (Polivy, 1996). В психиатрии даже предложен термин «реакция отказа» (*refusal reaction*) для описания отказа от какой-либо деятельности как проявления психического заболевания (см.: Тхостов и др., 2005).

Тем не менее и в рамках общей, и в рамках клинической психологии можно найти немало примеров, когда отказ от деятельности и начало новой деятельности вполне эффективны: несбывшиеся мечты и сожаление по их поводу, тяжелые заболевания или инвалидирующие состояния и т.п. (Carver, Scheier, 1998; Wrosch, Scheier et al., 2003a, b). Более того, поскольку у человека множество мотивов, конфликт между ними и необходимость выбора — естественные жизненные ситуации (Эммонс, 2004). Согласно теории саморегуляции Ч. Карвера и М. Шейера, «важную роль в жизни играют также сомнение и отказ — за счет прекращения деятельности» (Scheier,

Carver, 2003, p. 28). Как пишут сами авторы, особенно это важно в тех случаях, когда достижение цели невозможно. В отечественной психологии эти представления хорошо согласуются с пониманием саморегуляции Б.В. Зейгарник (1981): если саморегуляция на операционально-техническом уровне невозможна, задействуется личностный уровень с целью пересмотра оснований и мотивов деятельности. В частности, переход к личностному уровню саморегуляции рассматривался как необходимый при психотравмах (Зейгарник и др., 1989).

В эмпирических исследованиях в русле теории Ч. Карвера и М. Шейера были получены данные в пользу важности отказа и смены цели как продуктивных процессов в структуре саморегуляции. Так, при исследовании партнеров ВИЧ-инфицированных пациентов было показано, что многие из них изначально стремятся к нереалистичным целям — преодолеть болезнь и вести вместе активную жизнь. Если же им удается изменить цель на более простую и достижимую (например, в течение дня совершать вместе с близким человеком определенный набор действий), их эмоциональное состояние улучшается. У родителей детей, больных раком, невозможность отказа от целей и поиска других целей связана с более выраженной депрессией. Напротив, те, кто смог сформулировать более конкретные и достижимые цели (например, уделять своим детям больше внимания), испытывали меньше негативных эмоций. У пожилых людей сожаление о каких-то действиях коррелировало с депрессивной симптоматикой и соматическими жалобами, но только в тех случаях, если они не могли отказаться от надежды искупить или исправить то, о чем жалеют (Wrosch, Scheier et al., 2003a, b). В рамках теории саморегуляции предложена шкала отказа и смены цели, направленная на диагностику обоих компонентов, сопряженных с прерыванием текущей деятельности и началом новой, — *Goal Disengagement and Reengagement Scale*.

Целью данной работы была апробация русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели. В число задач входило исследование согласованности, факторной структуры, внешней валидности шкалы. Дополнительно проверялось согласующееся с теорией саморегуляции предположение, что отказ и поиск новых целей вносят самостоятельный вклад в выбор стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях, сохраняющийся после статистического контроля других особенностей саморегуляции (планирования, моделирования, программирования и оценки результатов).

Методы

Было проведено два исследования.

В **первом** исследовании, направленном на первичный анализ психометрических характеристик методики и выявление внешней валидности, приняли участие 287 студентов нескольких вузов г. Москвы (50 мужчин, 237 женщин, средний возраст 20.2 ± 2.7 года). Большинство испытуемых (93.4%) не состояли в браке на момент обследования. Респонденты выполняли следующие методики:

1. *Шкала отказа и смены цели* (Wrosch, Scheier et al., 2003a, b). Включает 10 пунктов, 4 из которых направлены на оценку легкости отказа от цели и 6 — готовности сменить цель и начать достигать новые цели (полный список пунктов представлен далее в табл. 2). С разрешения авторов оригинальной версии методика была переведена на русский язык. Поскольку применение техники прямого и обратного перевода может приводить к «кальке» с английского языка, не всегда хорошо понимаемой и принимаемой респондентами (Burgne, 2016), в данном исследовании обратный перевод был заменен экспертной оценкой и затем интервью с группой из 10 респондентов о формулировках пунктов. На основе этих процедур были внесены корректировки при неоднозначном понимании пунктов. Инструкция к методике: «Люди не всегда могут добиться того, чего хотят, и иногда вынуждены прекратить добиваться поставленных целей. Мы хотели бы узнать, как вы обычно реагируете, когда такое происходит с вами. Пожалуйста, оцените, насколько вы согласны или не согласны со следующими утверждениями, насколько они соответствуют вашей ситуации». Пункты оценивались по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов.

2. *Методика «Стиль саморегуляции поведения»*, разработанная с целью диагностики различных этапов саморегуляции (Моросанова, 2004). Включает 4 субшкалы, специфичные для отдельных этапов (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), а также 2 субшкалы, оценивающие обобщенные качества саморегуляции (гибкость и самостоятельность).

3. *Модификация опросника ориентации на действие/состояние*. В оригинальном варианте (адаптированный на русский язык вариант называется ОДС — см.: Васильев и др., 2011) опросник включает 36 ситуаций, относящихся к трем шкалам: неудаче, планированию и реализации. Испытуемый должен сделать выбор между двумя вариантами поведения в каждой ситуации, отнесенной к соответствующей шкале; выбор ответа, соответствующего ориентации на действие, засчитывается как 1 балл по этой шкале, другой

выбор — как 0 баллов. Модификация (Митина, Рассказова, 2014) включает два изменения. Во-первых, для каждой ситуации добавлен дополнительный вариант ответа, соответствующий рефлексивной ориентации (например, «Когда мне нужно срочно сделать какое-то трудное дело, для меня очень важно все заранее обдумать и подготовиться и мне не жалко потратить на это время»). Во-вторых, вместо выбора одного из вариантов ответа (ипсативная форма фиксации ответов) испытуемый оценивал вероятность каждой реакции по шкале Лайкерта от 1 («никогда») до 5 («постоянно») баллов. В результате появилась возможность независимой оценки ориентаций на действие, на состояние и рефлексивной ориентации.

4. *Опросник когнитивной регуляции эмоций* (Рассказова и др., 2011) был предложен для диагностики когнитивных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями, основной фокус которых — изменение эмоционального состояния человека. Включает 9 субшкал, представляющих как условно позитивные, так и условно негативные стратегии: самообвинение, принятие, руминации, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка, рассмотрение в перспективе, катастрофизация, обвинение других.

Во **втором** исследовании, направленном на выявление социодемографических факторов отказа от цели и смены цели, а также на уточнение данных о надежности и факторной структуре методики, приняли участие 4792 человека (1632 женщины, 3160 мужчин, возраст от 18 до 75 лет, средний возраст 42.6 ± 11.2 года), работники крупной российской производственной компании из нескольких регионов России. Из них 502 человека (10.5%) — рабочие 1—3 разряда; 1987 (41.5%) — рабочие 4—6 разряда; 130 (2.7%) — рабочие 7—8 разряда; 1073 (22.4%) — специалисты; 187 (3.9%) — служащие; 619 (12.9%) — линейные руководители; 253 (5.3%) — руководители среднего звена и 41 человек (0.9%) — руководители высшего звена.

На момент исследования 3154 респондента (65.8%) состояли в браке; 516 (10.8%) были в разводе; 655 (13.8%) никогда не состояли в браке; 146 (3.0%) овдовели; 321 (6.6%) человек состоял в гражданском браке.

2880 (60.1%) респондентов не имели детей; у 1338 (27.9%) в семье был один ребенок; у 574 (12.0%) человек — двое и более детей.

Респонденты второго исследования заполняли только шкалу отказа и смены цели.

Результаты

1. Надежность-согласованность субшкал отказа от цели (ОЦ) и смены цели (СЦ)

Данные, приведенные в табл. 1, свидетельствуют о том, что в студенческой выборке показатели надежности-согласованности высоки для обеих субшкал, тогда как в выборке работающих взрослых людей надежность субшкалы ОЦ несколько ниже допустимой. Сравнение альфа Кронбаха у представителей разных должностей показывает, что надежность-согласованность ниже допустимой характерна исключительно для рабочих, в первую очередь низких разрядов. Для понимания причин такого снижения анализировались корреляции пунктов ОЦ у работников разных должностей. У рабочих 1—6 разряда и служащих прямые и обратные пункты ОЦ не противоположны или даже согласованы. Возможно, эти респонденты отвечали на вопросы «случайно», не задумываясь; возможно также, что недостаточное развитие навыка рефлексии не позволило им заметить противоположность формулировок. Иными словами, при применении шкалы в выборке с низким уровнем образования можно ожидать, что оценки по субшкале ОЦ могут быть неточными.

Таблица 1

Надежность-согласованность субшкал отказа от цели (ОЦ) и смены цели (СЦ) в разных группах респондентов

Субшкалы	Студенты (N=287)	Сотрудники (N=4765)	Рабочие 1–6 разряда	Служащие	Рабочие 7–8 разряда	Специалисты	Руководители
ОЦ	.78	.56	.34—.48	.59	.60	.69	.60—.65
СЦ	.84	.90	.89—.90	.89	.90	.90	.90—.92

2. Социодемографические факторы отказа от цели (ОЦ) и смены цели (СЦ)

Средние значения и стандартные отклонения в выборке сотрудников составили 8.65 ± 2.79 для субшкалы ОЦ и 21.38 ± 4.69 для субшкалы СЦ, а в выборке студентов — 10.20 ± 3.45 и 22.38 ± 4.26

соответственно. Показатели по субшкалам не связаны между собой ($r = -0.03$ в выборке сотрудников и $r = 0.10$ в выборке студентов).

В выборке студентов не выявлено связи обеих субшкал с возрастом испытуемых. Легкость ОЦ не зависит от пола испытуемых, тогда как успешность СЦ значимо различается у мужчин и женщин ($t = -2.7$, $p < 0.01$): женщины более склонны к смене цели по сравнению с мужчинами.

В выборке сотрудников организации корреляция возраста испытуемых с субшкалой ОЦ составляет $r = 0.13$, с субшкалой СЦ — $r = -0.10$. В связи с большим объемом выборки обе корреляции значимы, однако их величина незначительна и соответствует значениям, полученным в студенческой выборке. Таким образом, с возрастом людям чуть легче отказываться от труднодостижимых целей и чуть сложнее ставить новые, однако различия эти минимальны. Мужчины и женщины не различались по выраженности ОЦ, но значимо различались в отношении СЦ ($t = 4.0$, $p < 0.01$): как и в выборке студентов, женщины более склонны к смене цели по сравнению с мужчинами.

Как возможности ОЦ, так и возможности СЦ зависят от семейного положения респондентов ($F = 7.04$, $p < 0.01$, $F = 4.50$, $p < 0.01$ соответственно). Парное сравнение групп *post hoc* методом Шеффе показывает, что баллы по субшкале ОЦ наиболее низки в группе людей, не состоящих в браке, по сравнению с состоящими в браке, разведенными и овдовевшими. По субшкале СЦ наименьшие показатели у вдовцов (вдов) по сравнению с разведенными и не состоящими в браке, тогда как другие группы занимают промежуточное положение.

3. Факторная структура шкалы отказа и смены цели

Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс в выборке студентов позволяет выявить две компоненты с собственными значениями больше единицы, объясняющие 58.4% дисперсии данных (табл. 2). Первые 4 пункта относятся к субшкале ОЦ, тогда как следующие 6 — к субшкале СЦ. Иными словами, эмпирическая факторная структура полностью соответствует авторской модели.

Эксплораторный факторный анализ тем же методом в выборке сотрудников организации позволяет выявить три компоненты (объясняют 69.5% дисперсии данных) с собственными значениями больше единицы, однако, судя по графику собственных значений, двухкомпонентное решение (объясняет 58.1% дисперсии данных) также возможно. Двухфакторная структура полностью соответ-

Таблица 2

Факторная структура шкалы отказа и смены цели в выборках студентов и сотрудников организации

№	Пункты	Студенты		Сотрудники организации	
		Компонента 2 (ОЦ)	Компонента 1 (СЦ)	Компонента 2 (ОЦ)	Компонента 1 (СЦ)
1	Мне легко удастся перестать тратить усилия на то, чтобы ее все-таки достичь	0.77	0.05	0.52	0.14
2	Мне тяжело прекратить попытки достичь этой цели	-0.80	0.04	-0.70	0.14
3	Я еще долго чувствую свою причастность этой цели, не могу отстраниться от нее	-0.78	0.04	-0.75	0.20
4	Мне легко удастся перестать думать о цели и отстраниться от нее	0.76	0.17	0.64	0.13
5	Я думаю о другой, новой цели, которую мог бы начать достигать	-0.01	0.72	0.09	0.71
6	Я ищу другие, осмысленные для меня цели	0.03	0.77	-0.01	0.81
7	Я убеждаю себя, что у меня есть другие, не менее важные цели для достижения	-0.09	0.71	0.02	0.81
8	Я говорю себе, что есть другие, новые цели, к которым можно стремиться	0.08	0.76	0.02	0.85
9	Я начинаю работать над другими, новыми целями	0.17	0.77	-0.04	0.86
10	Я прилагаю усилия для достижения других важных для меня целей	0.05	0.75	-0.08	0.82
	Собственные значения	2.46	3.38	1.75	4.06
	Процент объясняемой дисперсии	24.62	33.82	17.53	40.55
	Альфа Кронбаха	0.78	0.84	0.56	0.90

Примечание. Жирным шрифтом выделены факторные нагрузки пунктов на «свои» факторы, т.е. на те, к которым они должны относиться в соответствии с теоретической моделью авторов опросника.

ствуется авторской модели: первые 4 пункта относятся к субшкале ОЦ, тогда как следующие 6 — к субшкале СЦ. Что касается трехфакторного решения, то оно предполагает разбиение субшкалы ОЦ на две, одна из которых включает отрицательные пункты, другая — положительные. На наш взгляд, этот результат связан с неоднородностью шкалы в подвыборках низкоквалифицированных работников: для них отрицательные и положительные пункты шкалы обладают разным содержанием, что приводит к снижению согласованности пунктов.

4. Внешняя валидность шкалы отказа и смены цели

Корреляции шкалы с методиками саморегуляции и совладания приведены в табл. 3. Обе субшкалы (ОЦ и СЦ) слабо коррелируют с особенностями саморегуляции по методике «Стиль саморегуляции поведения»: отказ от цели отрицательно связан с программированием, тогда как смена цели положительно коррелирует с планированием, программированием и оценкой результата.

Отказ от цели отрицательно связан с выраженностью руминаций, ориентацией на состояние и рефлексивной ориентацией при неудаче и положительно — с ориентацией на действие при неудаче. Помимо этого отказ от цели отрицательно связан с рефлексивной ориентацией при планировании. Готовность изменить цели связана с позитивной перефокусировкой, фокусированием на проблеме и позитивной переоценкой, ориентацией на действие при планировании и рефлексивной ориентацией при реализации и неудаче.

Важно отметить, что ни в одном случае корреляция не достигает высоких показателей. Иными словами, особенности ОЦ и СЦ не сводятся к показателям существующих методик саморегуляции.

5. Отказ от цели и смена цели в структуре саморегуляции

Если отказ от цели и поиск новых целей являются самостоятельными этапами саморегуляции, они должны вносить самостоятельные вклады в субъективную удовлетворенность и выбор поведения в ответ на трудности в реализации задуманного. В частности, склонность к ОЦ и СЦ должна объяснять выбор стратегий совладающего поведения после статистического контроля за выраженностью планирования, моделирования, программирования и оценки результатов. С целью проверки этого предположения была проведена серия иерархических регрессионных анализов, в которых на первом шаге контролировались переменные саморегуляции поведения, а на втором — готовность к отказу и смене

Таблица 3

Коэффициенты корреляции субшкал отказа от цели (ОЦ) и смены цели (СЦ) со шкалами методик саморегуляции и совладания

Методики	Шкалы	Субшкала ОЦ	Субшкала СЦ
Стиль саморегуляции поведения (ССП)	Общий уровень саморегуляции	-0.12*	0.30**
	Планирование	-0.13*	0.21**
	Моделирование	0.01	0.09
	Программирование	-0.22**	0.27**
	Оценка результата	-0.07	0.20**
	Гибкость	0.05	0.10
	Самостоятельность	0.03	0.11
Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ)	Самообвинение	-0.16**	-0.04
	Принятие	0.00	-0.02
	Руминации	-0.27**	0.06
	Позитивная перефокусировка	0.12*	0.28**
	Фокусирование на проблеме	-0.15*	0.28**
	Позитивная переоценка	0.01	0.33**
	Рассмотрение в перспективе	0.04	0.14*
	Катастрофизация	-0.16**	-0.10
	Обвинение других	-0.01	0.02
Опросник ориентации на действие/состояние (ОДС)	Ориентация на действие при неудаче	0.38**	0.09
	Ориентация на состояние при неудаче	-0.28**	-0.03
	Рефлексивная ориентация при неудаче	-0.34**	0.24**
	Ориентация на действие при планировании	0.06	0.29**
	Ориентация на состояние при планировании	-0.16**	-0,02
	Рефлексивная ориентация при планировании	-0.26**	0,11
	Ориентация на действие при реализации	0.09	0,02
	Ориентация на состояние при реализации	-0.16**	0,09
	Рефлексивная ориентация при реализации	-0.10	0.32**

Примечание. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.

цели. В качестве зависимых переменных выступали 9 стратегий когнитивной регуляции эмоций.

Как показано в табл. 4, ОЦ связан с меньшими руминациями, меньшей катастрофизацией, меньшим фокусированием на проблеме, но лучшей позитивной перефокусировкой. Готовность к СЦ сопряжена с позитивной перефокусировкой, фокусированием на проблеме, позитивной переоценкой.

Таблица 4

Связь отказа от цели и смены цели со стратегиями когнитивной регуляции эмоций после контроля особенностей саморегуляции: результаты иерархического регрессионного анализа

Независимые переменные	Руминации, β	Позитивная перефокусировка, β	Фокусирование на проблеме, β	Позитивная переоценка, β	Катастрофизация, β
Переменные шага 1					
Планирование	0.05	0.15*	0.20**	0.06	0.08
Моделирование	-0.29**	-0.01	-0.02	-0.06	-0.32**
Программирование	0.02	0.09	0.10	0.16*	-0.04
Оценка результата	0.04	-0.12	0.08	0.06	-0.02
Гибкость	0.03	0.02	0.07	0.16**	-0.07
Самостоятельность	0.02	0.12*	0.12*	0.03	-0.04
ΔR^2	9.0%**	8.3%**	16.7%**	12.0%**	13.9%**
Переменные шага 2					
Отказ от цели	-0.26**	0.12*	-0.12*	0.02	-0.14*
Смена цели	0.08	0.22**	0.19**	0.25**	-0.05
ΔR^2	6.2%**	6.8%**	3.8%**	5.7%**	2.3%*

Примечание. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.

Для проверки предположения о том, что эффекты ОЦ и СЦ опосредствуют друг друга, на третьем шаге регрессионного анализа в модель добавлялся модератор, характеризующий взаимодействие этих факторов. Однако принятого уровня значимости эффект модерации достиг лишь в отношении катастрофизации, и этот эффект был слабым по величине ($\beta = 0.11$, $p < 0.05$, $\Delta R^2 = 1.2\%$, $p < 0.05$). Отрицательная связь ОЦ с катастрофизацией была сильнее у тех,

кому было сложно вовлекаться в новые цели, и слабее у тех, кому легко (простые регрессии: $\beta = -0.18$, $p < 0.05$ при низких показателях готовности к СЦ и $\beta = -0.12$, $p > 0.05$ — при высоких).

Обсуждение результатов

Шкала отказа и смены цели как исследовательский инструмент. В целом шкала отказа и смены цели обладает достаточной для диагностических задач надежностью-согласованностью и факторной валидностью. Различия в показателях по полу, возрасту, семейному положению слабые, хотя мужчины менее, чем женщины склонны менять свои цели, даже если те явно недостижимы. Тем не менее при применении шкалы следует внимательно оценивать образовательный уровень респондентов и понимание ими пунктов методики, поскольку данные позволяют предположить, что рабочие низких и средних разрядов не отвечают обдуманно на обратные вопросы, придавая разный смысл отрицательным и положительным пунктам.

Внешнюю валидность методики подтверждает то, что люди легче отказываются от цели при более низких показателях программирования и (в меньшей степени) планирования. Напротив, готовность к смене цели сопряжена с более высоким развитием саморегуляции в целом, в частности по компонентам планирования, программирования и оценки результатов.

Легкость отказа от цели связана также с низкими показателями по стратегиям совладания, связанным с концентрацией на проблеме: катастрофизацией, самообвинениями, руминациями и фокусированием на проблеме. Готовность к смене цели сопряжена с более высоким уровнем таких стратегий, требующих перспективы рассмотрения, сопоставления и учета контекста, как позитивная перефокусировка, позитивная переоценка, фокусирование на проблеме.

Наконец, особенно интересен паттерн корреляций субшкал отказа и смены цели с ориентацией на действие и состояние в отличие от рефлексивной ориентации. Легкость отказа от цели сопряжена с ориентацией на действие при неудаче и низким уровнем ориентации на состояние в целом. Напротив, готовность к смене цели связана с рефлексивной ориентацией как при неудаче, так и при реализации.

Отказ от цели в структуре саморегуляции. С нашей точки зрения, полученные данные ставят ряд вопросов перед самой теорией саморегуляции Ч. Карвера и М. Шейера. С одной стороны,

говоря об отказе и смене цели как о важном этапе или компоненте успешной саморегуляции, авторы предлагают инструмент, в котором отказ и смена цели выступают как различные, не связанные между собой компоненты. С другой стороны, отказ от цели выглядит крайне неоднозначным: его проявления в отдельных подвыборках неоднородны¹, а сам он, хотя и сопряжен с меньшими руминациями и переживаниями в случае неудачи и большей готовностью действовать, связан с трудностями конкретизации целей в заданных условиях, неготовностью тратить время и ресурсы на планирование и продумывание действия².

Возможно, что независимость отказа от цели и готовность к ее изменению — артефакт, вызванный структурой самой методики, изначальным разделением двух шкал. Выяснить это — задача дальнейших исследований. Однако в соответствии с концепциями саморегуляции вполне вероятно, что прервать что-то в текущем круге деятельности — это действительно не то же самое, что начать искать что-то новое, важное для личности. В ряде психологических и философских подходов говорят об «остановке», «паузе» как первом шаге, своеобразном условии самодетерминации (Леонтьев, 2011). С нашей точки зрения, этим и объясняется двоякая природа отказа от цели при общей инструкции: в показателях по этой шкале слиты две разные возможности саморегуляции, отражающие ее дефицит в достижении цели и ее потенциал в обеспечении перехода к новым целям. Говоря метафорически, для одних людей отказ становится (в соответствии с теорией Ч. Карвера и М. Шейера) возможностью «оглядеться» и выбрать, для других — защитой от чувства вины и руминаций, для третьих — неизбежностью, вызванной дефицитом саморегуляции. Немаловажно и то, что на ответы по данной шкале влияют культурные ценности, в соответствии с которыми важно достигать поставленных целей. В этом случае смысл, который вкладывается в понятие «отказа» в теории саморегуляции, будет проявляться в исследованиях тем ярче, чем в большей степени ситуация действительно является безвыходной, а цель — недо-

¹ Учитывая, что в этой шкале всего 4 пункта, причем два прямых и два обратных, стратегия ответов на которые у людей часто разная, весьма вероятно, что расширение шкалы снимет эту трудность.

² Заметим, что «планирование» в методике стиля саморегуляции поведения и методике Ю. Куля понимается по-разному: в первом случае речь идет об обобщенном целеполагании, тогда как во втором — о наличии конкретной цели. В этом смысле шкала ориентации на действие при планировании в методике Ю. Куля соответствует не этапу планирования, а этапу программирования в модели В.И. Моросановой.

стижимой или столь трудно достижимой, что отказ от нее открывает для личности большие возможности в переосмыслении своей жизни, поиске не менее значимых целей, в отношении принятия происходящего и т.д.

В отличие от отказа от цели готовность искать и воплощать новые цели последовательно связана с лучшей саморегуляцией (лучшими навыками планирования, учета особенностей ситуации и оценки результата и с большей рефлексией происходящего при реализации и неудаче) и характеризуется самостоятельным, независимым от планирования, моделирования, программирования и оценки результата позитивным эффектом в отношении позитивной перефокусировки, фокусирования на проблеме, позитивной переоценки. Иными словами, возможность смены цели не означает беспорядочного «хватания» за новое и характеризует ситуацию, когда рефлексия и извлечение опыта из ошибок доступны для человека.

Заключение

Проведенное исследование показало, что психометрические характеристики русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели достаточны для применения в исследовательских целях. Данная версия может быть признана надежной и валидной методикой.

Задача дальнейших исследований — выявление связей процессов отказа от цели и смены цели с другими особенностями переживания и поведения в стрессогенных ситуациях, а также с различными зависимыми переменными — продуктивностью деятельности, здоровьем, эмоциональным состоянием, благополучием и т.п.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Васильев И.А., Митина О.В., Шапкин С.А. Контроль за действием как составляющая личностного потенциала // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 330—359.

Зейгарник Б.В. Опосредование и саморегуляция в норме и патологии // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* 1981. № 2. С. 9—14.

Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // *Психологический журнал.* 1989. Т. 10. № 2. С. 122—131.

Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007.

Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 107—130.

Митина О.В., Рассказова Е.И. Рефлексивная ориентация и ее диагностика в структуре контроля за действием // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 118—128.

Морсанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции произвольной активности человека. М.: Наука, 2001.

Морсанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004.

Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 4. С. 161—179.

Тхостов А.Ш., Ильина Н.А., Кучерова Е.Я. и др. Психологические механизмы реакции отказа при шизофрении // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2005. № 4. С. 9—16.

Эммонс Р. Психология высших устремлений. М.: Смысл, 2004.

Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol. 16. P. 396—403. doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x

Byrne B. Adaptation of assessment scales in cross-national research: Issues, guidelines and caveats // International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation. 2016. Vol. 5. N 1. P. 51—65. doi.org/10.1037/ipp0000042

Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior. N.Y.: Cambridge University Press, 1998. doi.org/10.1017/CBO9781139174794

Polivy J. Self-regulation failure: Can failure be successful? // Psychology Inquiry. 1996. Vol. 7. N 1. P. 76—83. doi.org/10.1207/s15327965pli0701_15

Scheier M., Carver C. Goal and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior // The self-regulation of health and illness behavior / Ed. by L.D. Cameron, H. Leventhal. N.Y.: Routledge, 2003. P. 17—41.

Wrosch C., Scheier M.F., Carver C.S., Schulz R. The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial // Self and Identity. 2003a. Vol. 2. P. 1—20. doi.org/10.1080/15298860309021

Wrosch C., Scheier M.F., Miller G.E. et al. Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003b. Vol. 29. P. 1494—1508. doi.org/10.1177/0146167203256921

VALIDATION OF THE RUSSIAN VERSION OF THE GOAL DISENGAGEMENT AND RE-ENGAGEMENT SCALE

Elena I. Rasskazova^{1, 2}

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *National Research University "Higher School of Economics", International laboratory of positive psychology of personality and motivation, Moscow, Russia*

Relevance. Both personality and clinical psychology suppose many empirical examples describing the disengagement from activity and shifting to another one as quite effective: e.g., unfulfilled dreams and regret for them, severe illnesses or disabling conditions, etc. These examples demonstrate the importance of study of refusal from the goal and goal change as special self-regulatory processes that are not reducible to other processes of self-regulation (e.g., planning, modeling, achievement) and can be productive. Such studies require a validated measure.

Objective. The aim of this work was to validate the Russian-language version of the Goal Disengagement and Re-Engagement Scale, proposed in the self-regulation theory by C. Carver and M. Scheier.

Methods. 287 students and 4792 employees of a large production organization filled out the Russian-language version of the Goal Disengagement and Re-Engagement Scale (Wrosch et al., 2003a). The students also filled the Inventory of Styles of Behavior Self-regulation, a modification of the J. Kuhl's Action Control Scale Test, a Cognitive Emotion Regulation Questionnaire.

Results. Both internal consistency and factor structure of the scale were demonstrated in both samples. The external validity of the scale is confirmed by the expected pattern of correlations with action / state orientation, behavior self-regulation and strategies of cognitive regulation of emotions. The results of the hierarchical regression analysis show that goal disengagement and reengagement differ from other aspects of self-regulation of behavior not only structurally (at the level of their correlations with each other) but also functionally: after statistical control of the other aspects of self-regulation, goal disengagement and reengagement still predict a number of cognitive strategies regulation of emotions.

Conclusions. The psychometric properties of the Russian-language version of the Goal Disengagement and Re-Engagement Scale are sufficient for its application for research purposes. Further studies could focus on the differentiation of the process of goal change and other self-regulatory processes, especially their effect on the productivity, health, well-being.

Key words: psychology of self-regulation, psychodiagnostic, C. Carver and M. Scheier self-regulation theory, Goal Disengagement and Re-Engagement Scale.

References:

- Baumeister, R.F., Vohs, K.D., Tice, D.M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 396—403. doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
- Byrne, B. (2016). Adaptation of assessment scales in cross-national research: Issues, guidelines and caveats. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5, 1, 51—65. doi.org/10.1037/ipp0000042
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. N.Y.: Cambridge University Press, 1998. doi.org/10.1017/CBO9781139174794
- Emmons, R. (2004). *Psihologiya vysshih ustremlenij* [Psychology of Higher Aspirations]. Moscow: Smysl.
- Konopkin, O.A. (2011). *Psihologicheskie mekhanizmy samoregulyacii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of self-regulation of activity]. Moscow: Lenand.
- Leonova, A.B., Kuznecova, A.S. (2007). *Psihologicheskie tekhnologii upravleniya sostoyaniem cheloveka* [Psychological technologies of human condition management]. Moscow: Smysl.
- Leontiev, D.A. (2011). Lichnostnyj potencial kak potencial samoregulyacii. In D.A. Leontiev (ed.) *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personality potential: structure and diagnostics] (pp. 107—130). Moscow: Smysl.
- Mitina, O.V., Rasskazova, E.I. (2014). Refleksivnaya orientaciya i ee diagnostika v strukture kontrolya za dejstviem. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 35, 2, 118—128.
- Morosanova, V.I. (2001). *Individual'nyj stil' samoregulyacii: fenomen, struktura i funkcii proizvol'noj aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: the phenomenon, structure and functions of arbitrary human activity]. Moscow: Nauka.
- Morosanova, V.I. (2004). *Stil' samoregulyacii povedeniya (SSPM): Rukovodstvo* [Style self-control behavior (SMPM): Guidelines]. Moscow: Kogito-Centr.
- Poliviy, J. (1996). Self-regulation failure: Can failure be successful? *Psychology Inquiry*, 7, 1, 76—83. doi.org/10.1207/s15327965pli0701_15
- Rasskazova, E.I., Leonova, A.B., Pluzhnikov, I.V. (2011). Razrabotka russkoazychnoj versii oprosnika kognitivnoj regulyacii emocij. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, 161—179.
- Scheier, M., Carver, C. (2003). Goal and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.) *The self-regulation of health and illness behavior* (pp. 17—41). N.Y.: Routledge.
- Thostov, A.Sh., Il'ina, N.A., Kucherova, E.Ya. et al. (2005). Psihologicheskie mekhanizmy reakcii otказа pri shizofrenii. *Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova* [Journal of Neurology and Psychiatry], 4, 9—16.
- Vasil'ev, I.A., Mitina, O.V., Shapkin, S.A. (2011) Kontrol' za dejstviem kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potenciala. In D.A. Leontiev (ed.) *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personality potential: structure and diagnostics] (pp. 330—359). Moscow: Smysl.
- Wrosch, C., Scheier, M.F., Carver, C.S., Schulz, R. (2003a). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1—20. doi.org/10.1080/15298860309021

Wrosch, C., Scheier, M.F., Miller, G.E. et al. (2003b). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1494—1508. doi.org/10.1177/0146167203256921

Zeigarnik, B.V. (1981). Oposredovanie i samoregulyaciya v norme i patologii. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 9—14.

Zeigarnik, B.V., Holmogorova, A.B., Mazur, E.S. (1989). Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 10, 2, 122—131.

Original manuscript received April 6, 2018
Revised manuscript accepted April 20, 2018

ЮБИЛЕИ

К 70-ЛЕТИЮ ИРИНЫ ГЕОРГИЕВНЫ КОКУРИНОЙ

Текущий год является юбилейным для *Ирины Георгиевны Кокуриной* — талантливого ученого и педагога, кандидата психологических наук, доцента кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

И.Г. Кокурина родилась 3 апреля 1948 г. в Москве в переулке Сивцев Вражек в районе Арбата. В 1966 г. она поступила на факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, который окончила в 1971 г. в составе первого выпуска факультета. После защиты диплома на кафедре общей психологии начала работу на кафедре психологии труда и инженерной психологии в должности старшего лаборанта. В 1972 г. была переведена на вновь созданную кафедру социальной психологии. С 1976 по 1990 г. работала в должности ассистента этой кафедры. В 1985 г. без отрыва от научно-педагогической деятельности защитила кандидатскую диссертацию «Социально-психологические аспекты мотивации трудовой деятельности» и с 1993 г. работает на кафедре социальной психологии в должности доцента. Общий стаж научно-педагогической работы И.Г. Кокуриной на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова составляет 46 лет.

Сферой научных интересов И.Г. Кокуриной на протяжении многих лет является мотивация совместной деятельности. Своими основными учителями в психологии она считает А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, Г.М. Андрееву.

Ириной Георгиевной создана и защищена в рамках кандидатской диссертации оригинальная стимульно-смысловая концепция мотивации совместной деятельности. В 1978 г. на основе предложенной классификации смыслообразующих мотивов совместной деятельности в рамках социально-психологической модели мотивации ею был разработан специальный метод для диагностики трудовой мотивации «Словарь», который прошел многочисленные

испытания в дипломных работах студентов и диссертационных исследованиях других авторов. Этот метод используется разными авторами в практических работах по диагностике организационного климата, инновационного потенциала организации, для оценки и подбора персонала в организациях. В последние годы на основе той же теоретической модели Ирина Георгиевна совместно со студентами М. Митрошкиной и М. Михайловой создала новый метод для диагностики смысловых ориентаций в личной жизни.

С самого начала своей работы на кафедре социальной психологии Ирина Георгиевна Кокурина принимала активное участие в учебно-научной работе. Она разработала и опубликовала в 1976 г. учебно-методическое пособие «Социометрический тест» Я. Морено, ставшее первым учебным пособием на факультете психологии в серии «Спецпрактикум по социальной психологии». По заказу кафедры в эти же годы вплоть до перестройки ею создан и читается студентам спецкурс «Психолог на промышленном предприятии». Начиная с 1976 г. и по настоящее время она регулярно читает на других факультетах университета общий курс «Социальная психология» по программе Г.М. Андреевой. В 1995 г. для студентов специализации Ирина Георгиевна разработала и читает авторский спецкурс «Мотивация поведения социального индивида», который в 2016 г. получил новую редакцию и название «Мотивация совместной деятельности». Для чтения социально-психологических курсов она неоднократно выезжала в филиалы МГУ в города Баку и Ташкент.

Ирина Георгиевна является активным участником факультетского методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии, регулярно выступает с научными докладами на Ломоносовских чтениях, достойно представляет отечественную науку на международных конференциях и съездах.

В работах последних лет И.Г. Кокурина сосредоточила свое внимание на практической социальной психологии. Область ее интереса — поиск надежных диагностических индикаторов социально-психологического благополучия/неблагополучия человека, живущего в современном социуме и работающего в современной организации.

И.Г. Кокурина является автором 55 публикаций — 40 научных работ и 15 учебно-методических разработок.

Ирина Георгиевна — опытный педагог и лектор, автор учебных программ для студентов кафедры социальной психологии, специализации «Социально-психологическое обеспечение профессиональной деятельности».

Особое внимание Ирина Георгиевна уделяет индивидуальной работе со студентами, магистрантами и аспирантами, с большим вниманием относится к своим ученикам, развивает их научный потенциал и исследовательские способности.

И.Г. Кокурина — человек с активной жизненной позицией и широким кругом интересов. Она регулярно входит в состав экспертов при проведении факультетом психологии Всероссийских конкурсов научно-исследовательских работ студентов, она многолетний член правления Клуба ученых МГУ имени М.В. Ломоносова.

И.Г. Кокурина награждена медалью Министерства образования и благодарностью ректора за плодотворную деятельность на благо Московского университета в связи с 250-летием МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ирина Георгиевна Кокурина — яркая личность, профессионал, преданный науке, человек увлеченный и разносторонний, она никогда не останавливается на достигнутом и постоянно расширяет сферу своих научных интересов.

Ученики, коллеги, члены редколлегии журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» сердечно поздравляют Ирину Георгиевну с юбилеем, желают здоровья, благополучия, творческих успехов и новых научных достижений!