

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

2015 / № 4

ISSN (online) 2310-7235

серия

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Научный журнал основан в 1998 г.**

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

**The academic journal is established in 1998**

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

ISSN 2072-8514

2015 / № 4

ISSN (online) 2310-7235

series

# PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE  
REGIONAL UNIVERSITY

# Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

## Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

**Хроменков П.Н.** — к.филол.н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

**Ефремова Е.С.** — к.филол.н., начальник Информационно-издательского управления (зам. председателя)

**Клычников В.М.** — к.ю.н., к.и.н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

**Антонова Л.Н.** — д.пед.н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

**Асмолов А.Г.** — д.псх.н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

**Климов С.Н.** — д.ф.н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

**Клубуков Е.В.** — д.филол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Манойло А.В.** — д.пол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Новоселов А.Л.** — д.э.н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

**Пасечник В.В.** — д.пед.н., проф., Московский государственный областной университет

**Поляков Ю.М.** — к.филол.н., главный редактор «Литературной газеты»

**Рюмцев Е.И.** — д.ф.м.н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

**Хухуни Г.Т.** — д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет

**Чистякова С.Н.** — д.пед.н., проф., член-корр. РАО

ISSN 2072-8514

ISSN (online) 2310-7235

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2015. № 4. М.: ИИУ МГОУ. 74 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»  
по Объединенному каталогу «Пресса России» 40717**

© МГОУ, 2015.

© Издательство МГОУ, 2015.

## Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

*Ответственный редактор серии:*

**Шульга Т.И.** — д.псх.н., проф., МГОУ

*Заместитель ответственного редактора серии:*

**Климова Е.М.** — к.псх.н., МГОУ

*Ответственный секретарь:*

**Филинкова Е.Б.** — к.псх.н., доцент, МГОУ

*Члены редакционной коллегии серии:*

**Иванников В.А.** — д.псх.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Карри К.** — д.псх.н., Православный институт Святого Иоанна Богослова

**Марцинковская Т.Д.** — д.псх.н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

**Овсяник О.А.** — д.псх.н., доц., МГОУ

**Резванцева М.О.** — к.псх.н., проф., МГОУ

**Утлик Э.П.** — д.псх.н., проф., МГОУ

**Фирсов М.В.** — д.и.н., проф., МГОУ

**Шнейдер Л.Б.** — д.псх.н., проф., Московский психолого-социальный институт

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на сайте Московского государственного областного университета ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru))

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала  
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru); сайт: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

# Founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

Issued 4 times a year

## Series editorial board «Psychology»

*Editor-in-chief:*

**T.I. Shul'ga** – Doctor of Psychology, Professor, MSRU

*Deputy editor-in-chief:*

**Y.M. Klimova** – Ph.D. in Psychology, MSRU

*Executive secretary:*

**Y.B. Filinkova** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, MSRU

*Members of Editorial Board:*

**V.A. Ivannikov** – Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University

**Ch. Currie** – Ph. D in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

**T.D. Martsinkovskaya** – Doctor of Psychology, Professor Psychological Institute, RAE (Moscow)

**O.A. Ovsyanik** – Doctor of Psychology, Associate Professor, MSRU

**M.O. Rezvantseva** – Ph.D. in Psychology, Professor, MSRU

**E.P. Utlik** – Doctor of History, Professor, MSRU

**M.V. Firsov** – Doctor of History, Professor, MSRU

**L.B. Shneider** – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), as well as at the site of the Moscow State Regional University ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru))

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

**The Editorial Board address:  
Moscow State Regional University**

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia  
Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31  
e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru); site: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

## Publishing council «Bulletin of the MSRU»

**P.N. Khromenkov** – Ph. D. in Philology, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

**E.S. Yefremova** – Ph. D. in Philology, Head of Information and Publishing Department (Vice-Chairman of the Council)

**V.M. Klychnikov** – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

**L.N. Antonova** – Doctor of Pedagogics, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

**A.G. Asmolov** – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

**S.N. Klimov** – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

**E.V. Klobukov** – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

**A.V. Manoylo** – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

**A.L. Novosjolov** – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

**V.V. Pasechnik** – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

**Yu. M. Polyakov** – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of “Literaturnaya Gazeta”

**E.I. Rjuntsev** – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

**G. T. Khukhuni** – Doctor of Philology, Professor, MSRU

**S.N. Chistyakova** – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

**ISSN 2072-8514**

**ISSN (online) 2310-7235**

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychology». 2015. № 4. M.: MSRU Publishing house. 74 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

**Index series «Psychology» according to the  
union catalog «Press of Russia» 40717**

© MSRU, 2015.

© MSRU Publishing house, 2015.

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Араканцева Т.А., Бобылева И.А., Заводилкина О.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ .....	6
<i>Каяшева О.И., Ефремова Д.Н.</i> ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН .....	14
<i>Корнилова О.А.</i> ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП .....	20
<i>Цветкова Н.А., Рыбакова А., Старцева Н.Г.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС СТАРОСТИ.....	27
<i>Чахоян А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЖИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН .....	38

## РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Густова Е.А.</i> МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	46
<i>Смаковская Н.И.</i> ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	54
<i>Фотекова Т.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ МАТЕРИНСКОГО И ОТЦОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СОСТОЯНИЕМ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СЫНОВЕЙ И ДОЧЕРЕЙ .....	62
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	72

# CONTENTS

## SECTION I. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>T. Arakantseva, I. Bobyleva, O. Zavodilkina.</i> GENDER DIFFERENCES IN READINESS FOR INDEPENDENT LIVING OF INMATES OF ORPHANAGES .....	6
<i>O. Kayasheva, D. Efremova.</i> PERSONAL REFLECTION AS A DETERMINANT OF CO_DEPENDENT WOMEN'S STRESS TOLERANCE.....	14
<i>O. Kornilova.</i> INTENSITY OF PROFESSIONAL REFLEXION COMPONENTS OF POLICE OFFICERS FROM DIFFERENT ETHNIC GROUPS.....	20
<i>N. Tsvetkova, A. Rybakova, N. Startseva.</i> PSYCHOLOGICAL CARE OF A PERSON EXPERIENCING THE OLD AGE CRISIS.....	27
<i>A. Chakhoyan.</i> CIRCUMSTANCES OF FEMALE PRISONERS' TELLING LIES.....	38

## SECTION II. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>E. Gustova.</i> METHODOLOGY AND PROCEDURES OF STUDYING PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE .....	46
<i>N. Smakovskaya.</i> DIAGNOSTICS OF COMMUNICATIVE AND ACTIVITY COMPONENT OF UNIVERSITY TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CULTURE.....	54
<i>T. Fotekova.</i> CORRELATION BETWEEN FATHERS' AND MOTHERS' EDUCATIONAL LEVEL AND THE STATE OF SONS' AND DAUGHTERS' HIGHER MENTAL FUNCTIONS .....	62
<b>OUR AUTHORS</b> .....	72

# РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 376.1

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-6-13

**Араканцева Т.А.<sup>1</sup>, Бобылева И.А.<sup>2</sup>, Заводилкина О.В.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Московский психолого-социальный университет

<sup>2</sup>Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Российской академии образования (г. Москва)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам оценки готовности воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни. Представлен анализ гендерных различий готовности к самостоятельной жизни воспитанников данных учреждений, результаты которого показывают, что уровень готовности девочек выше, чем у мальчиков, значимые гендерные различия выявлены по трети исследуемых параметров. Полученные данные свидетельствуют о необходимости изменения программ подготовки к самостоятельной жизни с учетом гендерных особенностей социализации и социальной адаптации воспитанников.

*Ключевые слова:* воспитанники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, готовность к самостоятельной жизни, гендерные различия.

**T. Arakantseva<sup>1</sup>, I. Bobyleva<sup>2</sup>, O. Zavodilkina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow Psychological and Social University

<sup>2</sup>Institute for the Study of Childhood, Family and Education RAO, Moscow

## GENDER DIFFERENCES IN READINESS FOR INDEPENDENT LIVING OF INMATES OF ORPHANAGES

*Abstract.* The article is devoted to the assessment of readiness to live independently of pupils from orphanages and children left without parental care. The article also presents the analysis of gender differences in readiness for independent living of pupils from these organizations. In general the level of girls' readiness is higher than boys'. Significant gender differences are revealed in one third of investigated parameters. The data obtained prove the necessity of changes in training programs and taking into account the gender specificity in socialization and social adaptation of inmates of orphanages.

*Key words:* inmates of orphanages, readiness for independent living, gender differences.

---

© Араканцева Т.А., Бобылева И.А., Заводилкина О.В., 2015.

Воспитание в условиях институционального попечения характеризуется наличием в жизни ребенка большого количества ситуаций, в которых он получает доказательства безнадежности своих попыток изменить что-либо. Это приводит к иждивенческой жизненной позиции и появлению «выученной беспомощности», когда человек отказывается от активной линии поведения, не может прогнозировать и контролировать результат своих действий, не верит в возможность изменений, не в состоянии защищать свои права и интересы. Получая значительную социальную поддержку: жилье, пособия, льготы при получении профессионального образования, выпускники испытывают трудности при интеграции в социум, не могут решать свои социальные проблемы.

Для профилактики вышеназванных проблем учреждения для детей-сирот реализуют программы подготовки воспитанников к самостоятельной жизни по окончании пребывания в них, которые направлены на формирование у воспитанников готовности и способности преодолевать возможные трудности в решении возникающих социальных проблем, ответственного отношения к своей жизни и приобретение социальных и бытовых навыков, необходимых для самостоятельного проживания [2].

Совершенствование программ подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот отвечает задачам, поставленным в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. и Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г.

Готовность к самостоятельной жизни воспитанников учреждений для

детей-сирот предполагает наличие знаний требований социальной среды; умений организовать свою жизнь и деятельность в соответствии с этими требованиями; качеств, обеспечивающих бесконфликтную интеграцию в сферу самостоятельной жизни и деятельности [3].

Сформированность готовности к самостоятельной жизни можно рассматривать как обязательный компонент успешной социализации воспитанников учреждений для детей-сирот.

Процесс социализации детей, оставшихся без попечения родителей, безусловно, является специфичным, требующим учета различных аспектов, в частности, гендерных.

Однако это требование не всегда реализуется. Обозначим факторы, имеющие негативное влияние на процесс социализации детей в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Во-первых, среди сотрудников таких организаций, как правило, преобладают женщины, что приводит к отсутствию образцов мужского поведения и к известному ограничению «мужских» видов труда. Это способствует формированию у воспитанников (как мальчиков, так и девочек) негативной или нейтральной оценки «мужского» труда и сугубо положительной – «женского» [1].

Во-вторых, для успешной социализации воспитанникам необходим значимый взрослый, который бы способствовал формированию позитивной Я-концепции ребенка, в том числе и как представителя пола, общался с ним и относился бы к нему именно как к мальчику или девочке, т.е. осуществлял бы дифференцированное педаго-

гическое взаимодействие с ребенком согласно его половой принадлежности [1].

В исследовании Н.Н. Касьяновой показано, что почти половина воспитателей (46,8 %) игнорируют необходимость учитывать гендерную специфику социализации воспитанников, лишь чуть более 10 % воспитателей специально выстраивают свою деятельность по организации гендерной социализации воспитанников [4]. В результате вне поля зрения педагогов оказывается внутренний мир подростка, особенно те его аспекты, которые характеризуют его как мальчика или девочку, реальные мотивы поступков, проблемы и интересы, что, в свою очередь, может приводить к неэффективной реализации программы подготовки воспитанников к самостоятельной жизни.

*Целью* нашего исследования являлось сравнение параметров готовности к самостоятельной жизни у мальчиков и девочек – воспитанников детского дома.

Мы исходили из *гипотезы* наличия гендерных различий готовности к самостоятельной жизни у воспитанников.

*Задачи* исследования:

1) провести диагностику готовности к самостоятельной жизни воспитанников детских домов;

2) оценить готовность к самостоятельной жизни мальчиков и девочек, воспитанников детского дома;

3) сравнить результаты оценки готовности к самостоятельной жизни мальчиков и девочек, воспитанников детского дома, в целом и по отдельным параметрам.

Пакет диагностических методик для оценки готовности к самостоя-

тельной жизни воспитанников интернатных учреждений был разработан в 2012–2013 гг. Н.А. Чикаловым по заказу Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» на основе компонентной модели, включающей четыре аспекта: мотивационный, личностный, информационный и практических навыков. Пакет представляет собой комплекс методик опросного типа, адресованных подросткам, полная форма включает 115 пунктов.

В основе оценки готовности к самостоятельной жизни лежит диагностика социально-психологических особенностей воспитанников, необходимых при вступлении в самостоятельную жизнь. Они объединены в следующие факторы:

1) личностная самостоятельность – высокая степень индивидуальной автономии, готовность активно действовать и самостоятельно решать собственные жизненные проблемы;

2) способность к самообслуживанию – овладение воспитанниками такими основными бытовыми навыками, как самостоятельная покупка продуктов и товаров, осуществление ухода за одеждой и домом, приготовление пищи, передвижение на общественном транспорте;

3) осведомленность и способность к поиску информации – навыки в поиске и обработке информации, являющейся полезной для решения практических проблем.

Помимо названных факторов в диагностический пакет входит шкала «Мотивация к освоению новых видов деятельности» и вопросы, касающиеся выбора учреждения для получения дальнейшего образования [5].



В исследовании, проведенном в 2014–2015 гг., приняли участие 79 старших воспитанников детских домов Белгородской области, 49 мальчиков (средний возраст 15,8 лет) и 30 девочек (средний возраст 15,2 лет).

### Результаты исследования

Проведенная оценка готовности воспитанников детских домов к само-

стоятельной жизни показывает, что ее уровень является недостаточным для социальной адаптации после окончания пребывания в учреждении (см. рис. 1., граница высокого уровня, 7 стенов, обозначена пунктирной линией, а граница нижнего уровня, 4,7 стенов – сплошной). Это позволяет нам сделать вывод о низкой готовности воспитанников детских домов к самостоятельной жизни.

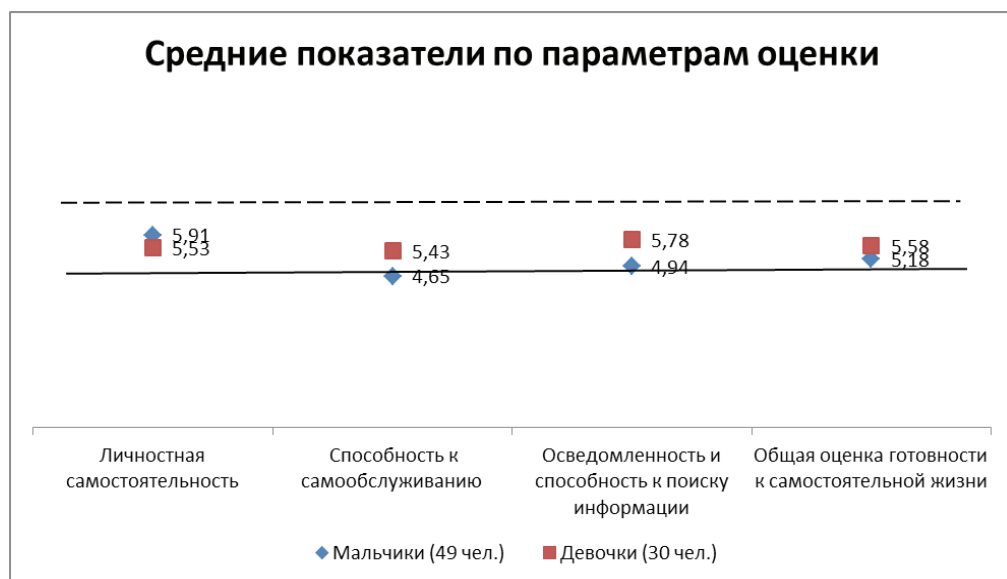


Рис. 1. Средние показатели по параметрам оценки

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что несмотря на отсутствие значимых различий по общему показателю, по целому ряду важных параметров результаты девочек-воспитанниц выглядят более оптимистично с точки зрения перспектив дальнейшей адаптации к самостоятельной жизни.

Они занимают более активную позицию, демонстрируют активность социальной направленности и в целом больше ориентированы вовне. Это проявляется в том, что именно девочки

чаще пользуются транспортом, различными услугами, заинтересованы в новой информации, в том числе полученной через сеть Интернет (чаще, чем мальчики, они ищут информацию о товарах и юридических консультациях). Интернет имеет для девочек большое значение, выступает многофункциональным средством расширения социального пространства. Они используют этот ресурс гораздо интенсивнее по сравнению с мальчиками во всех возможных сферах его применения – как справочную систему, как средство общения, как источник

знаний, в том числе житейских и практических, как источник развлечений. Возможно, именно Интернет позволяет девочкам «выйти» за пределы учреждения, расширить круг социальных контактов, проявить самостоятельность (см. табл. 1, пп. 1.4; 2.3.). О стремлении к самостоятельности говорит и то, что именно девочки оценили себя по этому качеству значимо выше по сравнению с мальчиками (табл. 1, п. 3.18).

Именно девочки чаще заявляют о своей ориентированности на социальное окружение. Они воспринимают социальное окружение с большим доверием, рассматривают его как источник помощи, проявляя уверенность в доброжелательном отношении к ним. Они открыто заявляют о своей потребности в эмоциональной поддержке со стороны окружающих («нуждаюсь в утешении, испытываю потребность в защите, часто нуждаюсь в помощи»).

Девочки готовы соблюдать социальные нормы («считаю, что соблю-

дать приличия очень важно»). Им небезразлично мнение окружающих, их оценка («хочу нравиться окружающим, люблю, когда меня хвалят, нуждаюсь в одобрении других людей»). В то же время девочки не хотят утратить самостоятельности, высказывают опасения в том, что могут попасть под влияние других людей, т.е. они осознают свою неопытность в сфере социального взаимодействия.

Позиция мальчиков: «Было бы хорошо, если бы другие люди решали за меня, что мне делать». Эта позиция не является проявлением абсолютного доверия к людям, это, скорее, показатель неуверенности в своих силах, ощущение некомпетентности в социальных отношениях, абсолютная зависимость от окружения. Мальчики, таким образом, совершенно не склонны к самостоятельному выбору, с готовностью отдают право принятия решений, касающихся их жизни, другим, занимают пассивную позицию.

Таблица 1

**Статистически значимые различия по параметрам оценки готовности к самостоятельной жизни мальчиков и девочек, воспитанников детского дома**

№	Параметры	Средние значения		Уровень значимости различий между средними (Т-тест)
		мальчики	девочки	
<b>1</b>	<b>Шкалы</b>			
1.1.	Потребность в зависимости	5,35	<b>6,40</b>	0,03
1.2.	Мотивация к освоению новых видов деятельности	4,67	<b>5,83</b>	0,02
1.3.	Частота пользования транспортом, услугами и бытовыми приборами (инвертированная шкала)	6,61	<b>5,90</b>	0,03
1.4.	Частота поиска информации в сети Интернет (инвертированная шкала)	6,16	<b>5,07</b>	0,01
<b>2</b>	<b>Факторы</b>			
2.2.	Способность к самообслуживанию	4,65	<b>5,43</b>	0,02
2.3.	Осведомленность и способность к поиску информации	4,94	<b>5,78</b>	0,03

№	Параметры	Средние значения		Уровень значимости различий между средними (Т-тест)
		мальчики	девочки	
<b>3.</b>	<b>Отдельные вопросы</b>			
3.1.	Нуждаюсь в утешении	1,96	<b>2,83</b>	0,01
3.2.	Легко могу попасть под влияние других людей	2,35	<b>3,03</b>	0,02
3.3.	Испытываю потребность в защите	2,24	<b>3,20</b>	0,01
3.4.	Часто нуждаюсь в помощи	2,59	<b>3,37</b>	0,00
3.5.	Думаю, что выражение моего лица выдает меня, когда я ощущаю грусть	2,51	<b>3,40</b>	0,01
3.6.	Хочу нравиться окружающим	3,27	<b>3,77</b>	0,05
3.7.	Считаю, что соблюдать приличия очень важно	3,82	<b>4,40</b>	0,01
3.8.	Люблю, когда меня хвалят	3,41	<b>4,07</b>	0,01
3.9.	Нуждаюсь в одобрении других людей	3,22	<b>3,93</b>	0,01
3.10.	Было бы хорошо, если бы другие люди, решали за меня, что мне делать	<b>1,73</b>	1,30	0,02
3.11.	Я успешно справлялся со всеми заданиями в школе	2,31	<b>2,70</b>	0,04
3.12.	Я могу уже сейчас устроиться на работу и получить за нее деньги	<b>3,14</b>	2,47	0,01
3.13.	Я не в состоянии изменить свою жизнь	<b>2,20</b>	1,57	0,01
3.14.	Я не думаю, что способен добиться в жизни успеха	<b>2,39</b>	1,50	0,01
3.15.	Я очень хорошо владею компьютером	3,10	2,80	0,04
3.16.	У меня есть опыт участия в мероприятиях молодежных организаций	2,53	3,20	0,01
3.17.	Мне подходит высказывание: «Мне свойственно начатое дело доводить до конца»	3,00	<b>3,40</b>	0,04
3.18.	Самооценка самостоятельности	1,08	0,23	0,04
3.19.	Если бы у меня было свободное время, я бы хотел (а) научиться играть на музыкальном инструменте	2,04	<b>2,70</b>	0,01
3.20.	Если бы у меня было свободное время, я бы хотел (а) научиться готовить вкусную и здоровую пищу	3,16	<b>3,70</b>	0,01
3.21.	Если бы у меня было свободное время, я бы хотел (а) научиться хорошо рисовать	2,55	<b>3,00</b>	0,05
3.22.	Если бы у меня было свободное время, я бы хотел (а) заниматься на спортивных тренажерах	3,33	<b>3,63</b>	0,05
3.23.	Если бы у меня было свободное время, я бы хотел (а) больше читать	1,98	<b>2,57</b>	0,01
3.24.	Я знаю, как получить информацию о месте, где можно сделать нужную покупку	2,67	<b>2,87</b>	0,05
3.25.	Я знаю, как найти информацию о месте, где можно получить юридическую консультацию	1,94	<b>2,30</b>	0,02
3.26.	После окончания школы я планирую поступить в вуз	0,06	<b>0,23</b>	0,03
3.27.	Во время получения профессионального образования останусь жить в детском доме (интернате)	0,88	0,27	0,01
3.28.	Во время получения профессионального образования я буду жить в своей квартире	0,04	0,17	0,05

Девочки чаще отмечают наличие опыта в сфере бытовых навыков (покупка одежды в магазине, использование стиральной машины), они считают себя компетентными в сфере самообслуживания (табл. 1, пп. 1.3; 2.2). Мальчики ни в одной из сфер бытового самообслуживания не превысили показатели девочек. Это может свидетельствовать о том, что им предоставляется меньше возможностей заняться традиционно «мужскими» бытовыми делами или же любые бытовые обязанности позиционируются как женские, что, безусловно, не способствует заинтересованности мальчиков в участии в их выполнении. К сожалению, такая ситуация способствует формированию несамостоятельности, пассивности, потребительской, зависимой позиции, причем, возможно, не только в сфере быта, самообслуживания.

Девочки выше оценивают свои социальные достижения в недавнем прошлом (учеба в школе, участие в общественной жизни) и чаще планируют продолжить учебу в вузе. Девочки, в отличие от мальчиков, считают необходимым доводить начатое дело до конца. Они ставят перед собой конкретные и весьма разнообразные цели – «научиться играть на музыкальном инструменте, научиться готовить вкусную и здоровую пищу, заниматься на спортивных тренажерах, больше читать» и т.п. Интересно, что среди этих целей представлены не только чисто «женские», но и «мужские», предполагающие занятия спортом, т.е. девочки проявляют способность как к краткосрочному, так и к долгосрочному планированию своей жизни. Эти данные также могут свидетельствовать о стремлении девочек к самосовершен-

ствованию в разных сферах жизни. Они мотивированы на освоение новых видов деятельности (табл. 1, п. 1.2).

Мальчики сразу же после выпуска считают себя вполне готовыми к самостоятельной трудовой жизни, не стремясь приобрести новые знания и профессию («Я могу уже сейчас устроиться на работу и получить за нее деньги»). Можно предположить, что такое мнение мальчиков связано с неуверенностью в себе, отсутствием позитивной жизненной перспективы («Я не в состоянии изменить свою жизнь, я не думаю, что способен добиться в жизни успеха»).

Заслуживает внимания тот факт, что в период получения профессионального образования девочки планируют значимо чаще, чем мальчики, жить в своей квартире, тогда как мальчики гораздо чаще девочек не исключают возможности остаться в детском доме (табл. 1, п.п. 3.27; 3.28). Это может косвенно свидетельствовать об отсутствии у мальчиков стремления к достижениям, о нежелании прикладывать собственные усилия для создания личного благополучия, о некотором инфантилизме, неспособности планировать собственную жизнь.

#### Выводы

Проведенное исследование показало следующее:

1. С точки зрения готовности к самостоятельной жизни девочки-воспитанницы являются более компетентными по сравнению с мальчиками. Прогноз относительно успеха социальной адаптации мальчиков-воспитанников неоптимистичен. По факту именно девочки получают возможность развивать необходимые компетенции, у них формируется не-

обходимая мотивация, они научаются ставить перед собой позитивные жизненные цели и воспринимать социум как дружелюбный. У мальчиков можно отметить явно недостаточную сформированность необходимых для успешной адаптации компетенций и мотивации.

2. Существующая система подготовки воспитанников к самостоятельной жизни является при кажущейся гендерной нейтральности гендерно зависимой, а именно, ориентированной на подготовку девочек, хотя, конечно, специально такая задача не ставится.

3. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости пересмотра существующих программ подготовки выпускников с учетом гендерных особенностей социализации и социальной адаптации воспитанников.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Араканцева Т.А. Гендерная социализация ребенка в семье : учеб. пособие. М., 2011. 138 с.
2. Бобылева И.А. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни / И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 6–15.
3. Егорова М.А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни учеников школы интерната // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 59–66.
4. Касьянова Н.Н. Полоролевая социализация подростков в учреждениях интернатного типа : дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2002. 210 с.
5. Чикалов Н.А. Социально-психологическая диагностика готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений: опыт разработки пакета методик // Сопровождение сирот: современные вызовы. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (5–6 декабря 2013 г., г. Калуга) / Сост. И.А. Бобылева. М., 2014. С. 173–179.

УДК 159.9.075

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-14-19

**Каяшева О.И., Ефремова Д.Н.***Университет Российской академии образования (г. Москва)***ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА  
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН**

*Аннотация.* Личностная рефлексия является основой самопонимания человека, способности личности к рефлексированию собственных качеств, анализу и конструктивному решению сложных жизненных ситуаций. Личностная рефлексия способствует повышению стрессоустойчивости созависимых женщин. В исследовании выявлена прямая взаимосвязь между уровнем личностной рефлексии и стрессоустойчивостью созависимых женщин. Установлено, что выше уровень конструктивной личностной рефлексии у женщин, не страдающих созависимостью, чем у созависимых.

*Ключевые слова:* личностная рефлексия, конструктивная личностная рефлексия, стрессоустойчивость, созависимые женщины.

**O. Kayasheva, D. Efremova***University of the Russian Academy of Education, Moscow***PERSONAL REFLECTION AS A DETERMINANT  
OF CO-DEPENDENT WOMEN'S STRESS TOLERANCE**

*Abstract.* Personal reflection is the basis of human self-understanding, the ability of an individual to reflect his own qualities, to be able to analyze and constructively solve difficult situations. Personal reflection helps increase stress tolerance of co-dependent women. The study reveals a direct relationship between the level of personal reflection and stress tolerance of co-dependent women. It is established that a higher level of constructive personal reflection have women who are not suffering from co-dependence than those who are co-dependent.

*Key words:* personal reflection, constructive personal reflection, stress tolerance, co-dependent women.

Проблема рефлексии изучалась с периода Античности (Аристотель, Демокрит, Платон, Солон, Фалес и др.), поскольку именно благодаря ей человек получает возможность стать субъектом самопознания и выйти за привычные границы бытия, критически оценить собственный жизненный опыт и осознать суть многих явлений. Аристотелем было отмечено, что душе человеческой или «разумной душе», являющейся идеальной, свойственно познавать, ощущать, думать, от нее зависят рост, зрелость и упадок [1]. Познание самого себя стало одной из основных идей периода Античности и получило развитие на более поздних этапах развития представлений о рефлексии [10].

Аврелий Августин полагал, что истина содержится в душе каждого человека, мы должны подчинять свои знания мудрости. Философ считал, что исти-

на находится в нашем самосознании [13]. Представления о рефлексии разрабатывались в трудах философов Ф. Аквинского, Ф. Бэкона, Р. Декарта, Д. Юма, И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Т. Мора, М. де Монтеня, Д.Э. Роттердамского, М. Хайдеггера и др. С рубежа XIX–XX вв. проблема изучалась не только в философии, но и в психологической науке [7; 8; 13].

Для человека саморазвитие, самовоспитание и самоформирование являются неотъемлемыми составляющими жизни, он становится субъектом в процессе включения в различные виды деятельности активной личности [2]. Рефлексия является важным составляющим в процессе формирования личности и особым мышлением, направленным на осознание, осмысление и понимание [4], она связана с сомнениями и желаниями проверять истины, разрешать возникшие противоречия [7]. Через противоречия, внутренние и внешние конфликты мы приходим к определенному уровню самопознания и самопонимания в зрелом возрасте.

В изучении рефлексии выделяется личностное направление [5; 8], которое рассматривалось в трудах Ф.Е. Васильюка, М.Р. Гинзбурга, Н.И. Гуткиной, Д.А. Леонтьева, И.Н. Семенова, Е.Б. Старовойтенко и др. Ключевым составляющим понятия личностной рефлексии нам представляется самопонимание личности. В.В. Знаков отмечает, что результатом самопонимания становится «новый смысл того, что человек уже знал о себе» [6, с. 66].

Проблемой стрессоустойчивости занимались отечественные (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Е.П. Ильин, Л.Г. Дикая, Л.Н. Юрьева и др.) и зарубежные (Р. Лазарус, Дж. Гринберг,

Г. Селье, Л. Леви и др.) ученые. Стрессоустойчивость можно определить как важную характеристику целостного процесса адаптации и регуляции эмоциональных состояний (Н.Д. Левитов, П.Б. Зильберман, В.Л. Марищук, К.К. Платонов и др.). Стрессоустойчивость – один из показателей успешной социально-психологической адаптации человека [12]. Личностная рефлексия как фактор стрессоустойчивости созависимых женщин в настоящее время изучена недостаточно [16], что обуславливает необходимость проведения исследований в данном направлении.

Увеличение числа зависимых людей в России способствует росту числа созависимых женщин, у которых отмечаются нарушения психического, соматического здоровья, социальная дезадаптация, нарушается процесс самопознания и самопонимания (В.Д. Москаленко, Р.В. Бисалиев, В.С. Кальной, М.А. Сараев, Т.Н. Зубкова и др.) [11; 14; 15], что подчеркивает актуальность исследований в выбранном направлении. Созависимость, или эмоциональная зависимость от отношений с другим человеком, как патологическое состояние требует дополнительного изучения и оказания своевременной психологической помощи женщинам.

Тенденция созависимых женщин к осуществлению постоянного контроля над близким человеком приводит к потере контроля над собственной жизнью, к межличностным конфликтам с зависимым членом семьи и способствует возникновению чувства обиды [15], характерного для того, кто находится под влиянием одобряемой в российской культуре роли «жертвы» («ты должна терпеть», «женщина в браке всегда страдает, в браке только

мужчинам хорошо живется», «должна поддерживать своего больного мужа», «если бы не она, то он бы давно спился», «она страдалница, труженица», «это ее доля», «женская работа», «женская судьба такая» и др.).

Созависимость наиболее распространена среди женщин, что, вероятно, связано с культурно-историческими особенностями развития нашей страны, периодами войн и последующими установками к терпению и заботе о мужчинах, но не заботе о себе, опоре только на собственные силы без помощи близких, в том числе алкоголезависимого мужа [14; 15]; эмоциональная зависимость деформирует личность и приводит к неспособности заниматься саморазвитием и самосовершенствованием, искажается восприятие процессов, происходящих в семейной системе.

Созависимые люди вовлечены в уход за «больным» членом семьи, при этом не выполняют качественно другие значимые семейные функции (воспитание несовершеннолетних детей, оказание помощи престарелым родителям и т.д.); отмечают неуверенность в себе, непринятие своего физического Я («если бы не он, меня бы такую никто замуж не взял», «с детства все дразнили и обзывали», «к зеркалу подходить не хочется», «даже если что-то красивое хочется надеть, все равно ничего не получится» и пр.), сложности, связанные с эмоциональной регуляцией, использованием таких защитных механизмов, как замещение и отрицание (проявление гнева по отношению к своим детям, соседям и др., несмотря на то, что конфликтная ситуация была только с мужем и др.).

Мы предполагаем, что личностная рефлексия может рассматриваться

как одна из важных и необходимых составляющих стрессоустойчивости человека. Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

– уровень и степень конструктивности личностной рефлексии выше у женщин, не страдающих созависимостью, чем у созависимых;

– существуют взаимосвязи между уровнем и степенью конструктивности личностной рефлексии и стрессоустойчивостью у созависимых женщин: чем выше у них уровень и степень конструктивности личностной рефлексии, тем выше стрессоустойчивость.

Возраст респондентов составлял от 20 до 35 лет. В выборки вошли 39 созависимых женщин и 40 женщин, не страдающих созависимостью. Выборки были определены с помощью Шкалы созависимости, разработанной Д. Фишером и адаптированной В.Д. Москаленко. Работа проводилась в Москве с 2012 по 2014 гг. на базах «ГБУЗ ПКБ № 3 имени В.А. Гиляровского ДЗМ» и Университета Российской академии образования. Для подтверждения гипотез были использованы метод тестирования (методики: шкала созависимости, разработанная Д. Фишером и адаптированная В.Д. Москаленко, «Уровень личностной рефлексии» О.И. Каяшевой, авторская проективная методика О.И. Каяшевой «Конструктивная личностная рефлексия», методика определения стрессоустойчивости Холмса и Раге, шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона), методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена  $r_s$  и U-критерий Манна-Уитни), метод контент-анализа.

Для выявления особенностей личностной рефлексии у созависимых



женщин были применены методики «Уровень личностной рефлексии» и «Конструктивная личностная рефлексия». Полученные с помощью диагностических методик результаты уровня и степени конструктивности личностной рефлексии сопоставлялись у созависимых женщин и у женщин, не страдающих созависимостью. С помощью метода математической статистики – критерия Манна-Уитни – по общему уровню личностной рефлексии различий в группах испытуемых выявлено не было, по степени конструктивности личностной рефлексии группа женщин, не страдающих созависимостью, превосходит группу созависимых женщин. Конструктивная личностная рефлексия понимается нами, как способность женщин к переосмыслению своего опыта, содействующая разрешению трудных жизненных ситуаций [9]. Согласно результатам контент-анализа ответов созависимых женщин (категории методики «Конструктивная личностная рефлексия»: жертвенность, жизненная позиция, конструктивность общения, принятие ответственности), установлено, что у них преобладает неконструктивная личностная рефлексия, сформирована установка жертвы, отмечают сложности в семейной и профессиональной сферах; выявлены пассивная жизненная позиция [9], трудности изменения неэффективных паттернов поведения, нежелание брать ответственность за свою жизнь, обвинение окружающих в своих проблемах.

Первая гипотеза: уровень и степень конструктивности личностной рефлексии выше у женщин, не страдающих созависимостью, чем у созависимых подтвердилась частично.

Для определения стрессоустойчивости у испытуемых применялись методика Холмса и Раге и шкала PSM-25 [3]. С помощью критерия Манна-Уитни установлено, что у созависимых женщин ниже уровень сопротивляемости стрессу и выше уровень стресса, чем у независимых женщин.

Согласно результатам применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена  $r_s$ , были установлены: значимые положительные взаимосвязи (0,48) между уровнем личностной рефлексии созависимых женщин и их стрессоустойчивостью (методика «Уровень личностной рефлексии» и шкала PSM-25), аналогичные результаты были получены по второй выборке женщин (0,45): установлена значимая корреляция между уровнем личностной рефлексии и сопротивляемостью стрессу у созависимых женщин (0,39) и независимых женщин (0,42) (методика «Уровень личностной рефлексии» и «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге»).

Выявлена значимая положительная корреляция (0,51) между уровнем конструктивной личностной рефлексии и сопротивляемостью стрессу у созависимых женщин (0,6 – в другой выборке) (методика «Конструктивная личностная рефлексия» и методика Холмса и Раге), определена значимая положительная корреляция (0,43) между уровнем конструктивной личностной рефлексии и стрессоустойчивостью у созависимых женщин (0,55 – корреляция во второй группе) (методика «Конструктивная личностная рефлексия» и шкала PSM-25).

Таким образом, вторая гипотеза исследования была нами полностью подтверждена.

Дополнительно проводилась тренинговая и консультативная работа на базах «ГБУЗ ПКБ № 3 имени В.А. Гиляровского ДЗМ» и Университета Российской академии образования (с 2012 по 2014 гг.) с созависимыми женщинами и женщинами, не страдающими созависимостью, направленная на развитие личностной рефлексии. Методики, применявшиеся с работе: шкала созависимости, разработанная Д. Фишером и адаптированная В.Д. Москаленко, «Уровень личностной рефлексии» О.И. Каяшевой, авторская проективная методика О.И. Каяшевой «Конструктивная личностная рефлексия», методика определения стрессоустойчивости Холмса и Раге, шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона). Использовался метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

В Университете Российской академии образования тренинговая работа проводилась со студентами (в экспериментальную выборку вошли 11 женщин (из них 3 женщины созависимые), которые приняли участие в тренинге развития личностной рефлексии, в две контрольные выборки вошли – 9 женщин, принявших участие в тренинге сенситивности (из них 2 женщины созависимые) и 18 женщин, не участвовавших в тренингах (из них 4 женщины созависимые)). Возраст участников от 20 до 35 лет. Каждый из тренингов проводился по 4 дня. С помощью Т-критерия Вилкоксона были выявлены значимые изменения в уровне и степени конструктивности личностной рефлексии, стрессоустойчивости в экспериментальной группе женщин, а изменений в контрольных группах (студенты, участвовавшие в тренинге сенситивности и не уча-

ствовавшие в тренингах) выявлено не было. У всех созависимых женщин, принявших участие в тренинге развития личностной рефлексии, были отмечены повышение уровня и степени конструктивной личностной рефлексии и стрессоустойчивости.

На базе «ГБУЗ ПКБ № 3 имени В.А. Гиляровского ДЗМ» проводилась тренинговая и консультативная работа с созависимыми женщинами. В тренинговых группах приняли участие 24 женщины в возрасте от 20 до 35 лет, страдающих созависимостью (всего 3 группы по 8 человек; проводилось по 6 занятий). По Т-критерию Вилкоксона установлены: значимые изменения в уровне и степени конструктивности личностной рефлексии, стрессоустойчивости у созависимых женщин. Тренинг внедрен в программу дополнительной медико-психологической реабилитации созависимых женщин. Проведена консультативная работа с 8 женщинами в возрасте от 20 до 35 лет, направленная на развитие личностной рефлексии. У пациентов выявлены повышение уровня и степени конструктивности личностной рефлексии и стрессоустойчивости.

Выводы:

1. У созависимых женщин общий уровень личностной рефлексии не отличается от общего уровня личностной рефлексии у женщин, не страдающих созависимостью; степень конструктивности личностной рефлексии, ниже у созависимых, чем у независимых женщин.

2. Установлено, что чем выше уровень общей личностной рефлексии и степень конструктивности личностной рефлексии, тем выше стрессоустойчивость у созависимых и независимых женщин.

3. Тренинговая и консультативная работа по развитию личностной рефлексии у созависимых женщин способствует повышению у них уровня и степени конструктивности личностной рефлексии и стрессоустойчивости.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристотель. О душе [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/arist01> (дата обращения: 25.07.2015).
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 6–10.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2009. 339 с.
4. Двоглазова М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
5. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–38.
6. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М., 2007. 479 с.
7. Калашникова Н.А. Рефлексия как принцип философского мышления : дисс. ...канд. филос. наук. Волгоград, 2006. 120 с.
8. Карпов А.В. Психология рефлексивных процессов деятельности. М., 2004. 424 с.
9. Каяшева О.И. Развитие рефлексии клиентов в процессе психологического консультирования методами библиотерапии (на примере семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Особенности исследований в психологической, педагогической практике и социальной работе : сборник материалов науч.-практ. конференции IX Левитовские чтения. 23–24 апреля 2014 г. / Редкол.: Т.Н.Мельников и др. М., 2014. С. 7–13.
10. Кессиди Ф.Х. Сократ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uhlib.ru/filosofija/sokrat/index.php> (дата обращения: 29.07.2015).
11. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психология созависимости // Развитие гуманитарного образования в Сибири. Вып. 7. Новосибирск, 2002. С. 47–52.
12. Лозгачева О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза) : дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004. 171 с.
13. Марцинковская Т.Д. Русская ментальность и ее отражение в науках о человеке. М., 1994. 155 с.
14. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. 2-е изд. М., 2004. 336 с.
15. Пузырева Л.А. Личностные особенности как фактор формирования эмоциональной зависимости женщин // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 186–191.
16. Рудаков А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности (на примере спортсменов по вольной борьбе) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 25 с.

УДК 159. 922. 4 – 057. 36

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-20-26

**Корнилова О.А.***Московский государственный областной университет***ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП**

*Аннотация.* Данная научная работа посвящена выявлению компонентов профессиональной рефлексии сотрудников правоохранительных органов в разных этнических группах (дагестанской и русской). В основу исследования положена модель этнической профессиональной рефлексии А.В. Карпова, дополнена такими свойствами личности, как степень развития личностного свойства рефлексивности, удовлетворенностью профессией, профессиональным самосознанием, блоками культурных ценностей («Равноправие», «Мастерство», «Интеллектуальная автономия», «Аффективная автономия», «Консерватизм», «Иерархия» и «Гармония»), значимостью событий профессионального развития, производственной мотивацией. Выявлена взаимосвязь компонентов профессиональной рефлексии сотрудников полиции.

*Ключевые слова:* рефлексия, модель профессиональной рефлексии, психология сотрудников правоохранительных органов, этническое самосознание, культурные ценности.

***O. Kornilova****Moscow State Regional University***INTENSITY OF PROFESSIONAL REFLEXION COMPONENTS OF POLICE OFFICERS FROM DIFFERENT ETHNIC GROUPS**

*Abstract.* The aim of the research is to reveal the components of the professional reflection of police officers from different ethnic groups (Dagestani ethnic group and the Russian ethnic group). A.V. Karpov's ethnic professional reflection model is complemented with such personality traits as the degree of the individual reflexivity development, satisfaction with the profession, professional consciousness, units of cultural values ("Equality", "Mastery", "Intellectual Autonomy", "Affective Autonomy", "Conservatism", "Hierarchy", and "Harmony"), as well as with the importance of professional development events, and motivation for work. The interdependence of professional reflection components is found out.

*Key words:* reflection, structure of police officers' professional reflection, psychology of law enforcement staff, ethnic identity, cultural values.

Профессиональная рефлексия изучается в педагогической, административной и предпринимательской видах деятельности [3; 5; 6; 10; 11]. Меньше научных работ посвящено исследованию профессиональной рефлексии представителей правоохранительных органов, кроме того в них не учитываются этнические компоненты [7; 8; 12].

© Корнилова О.А., 2015.

Специфика и структура профессиональной рефлексии представителей разных этнических групп полицейских исследована недостаточно. Современные исследования показывают значимые различия в выраженности рефлексивных компонентов у народов, проживающих в полиэтническом пространстве Российской Федерации [1; 8; 12; 13; 14; 15]. В исследовании модели профессиональной рефлексии, проведенном под руководством А.И. Троянской в условиях профессионализации у педагогов разного этноса, были выявлены такие компоненты: в удмуртской подгруппе стремление к совершенствованию занимает центральное место на начальных этапах профессионализации, на завершающих этапах профессионализации прослеживается позитивная взаимосвязь между самооценкой профессионально-важных качеств (ПВК) педагога и уровнем рефлексивности; в русской подгруппе выявлено инструментальное отношение к ПВК, на заключительных этапах профессионализации наблюдается отрицательная корреляция между удовлетворенностью профессией и развитым уровнем профессионального самосознания [17, с. 45–48]. Научная работа опиралась на следующую эмпирическую модель профессиональной рефлексии: уровень рефлексивности, самооценка ПВК, значимость событий профессионального развития карьеры, производительная мотивация, профессиональное самосознание, удовлетворенность профессией. Учитывая этническую специфику, мы включили в исследование такие компоненты, как «этнические ценности» и «этническое самосознание». В научной работе В.А. Белянкиной, посвященной

сравнению этнопсихологических особенностей личности полицейских Северного Кавказа и этнических славян, показана динамика развития этнического самосознания: в процессе встраивания в другую культуру повышаются показатели этноэгоизма, а также рост стремления соответствовать социальной желательности [2]. В исследовании взаимоотношений дагестанцев с другими этническими группами были получены следующие тенденции: открытость и толерантность в отношении межэтнического взаимодействия, исключение составляют чеченские народности, так как по отношению к ним сформирован негативный социально-перцептивный образ [10].

Для уточнения вопроса об этнических особенностях в русле профессиональной рефлексии проводилось исследование личности сотрудников полиции дагестанской и русской национальности в Отделах МВД России по г. Москве.

**Цель** исследования: выявление этнических особенностей профессиональной рефлексии сотрудников правоохранительных органов.

**Предмет** исследования: профессиональные аспекты рефлексии сотрудников правоохранительных органов.

В исследовании использовались следующие методики: «Измерение этнического самосознания» В.Ю. Хотинец; «Логический квадрат» Н.В. Кузьмина; «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана; «Уровень рефлексивности» А.В. Карпов; «Диагностика базовых культурных ценностей» Ш. Шварца в переводе Н.М. Лебедевой; «Диагностика профессионального самосознания офицера» Б.А. Вяткина, О.Б. Беляева.

Обработка результатов проводилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, а также для определения взаимосвязи компонентов применялся корреляционный анализ.

В основу исследования положена гипотеза о том, что полицейские разных этнических групп отличаются

степенью выраженности компонентов профессиональной рефлексии.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлено среднее значение оценки следующих компонентов профессиональной рефлексии: ценность «Равноправие» и профессиональное самосознание (см. табл. 1).

Таблица 1

**Выраженность компонентов профессиональной рефлексии  
для русского и дагестанского этносов**

Показатель	Среднее значение		Уровень значимости $p <$ и значение $F$
	русские	дагестанцы	
Профессиональное самосознание	24	16	$p < 0,05;$ $F(1,38) = 8,2$
Ценность «Равноправие»	24	16	$p < 0,05;$ $F(1,38) = 5,02$

Выявлено, что степень профессионального самосознания русских полицейских выше, чем дагестанских. Это показывает, что качества офицера больше проявляются в поведении русских полицейских. С точки зрения многокомпонентных личностных образований это свидетельствует о большем психологическом осознании своей принадлежности к коллективу, осознанию собственных профессиональных особенностей. У дагестанских полицейских, напротив, профессиональные качества менее выражены как у представителей субъектов деятельности полиэтнической среды.

Ценность «Равноправие» более значима для дагестанской выборки, чем для русской. В исследовании Н.М. Лебедевой получены данные о том, что эта ценность противоположна группе ценностей «Иерархия», то есть ценностям социальной власти, авторитету,

подчинению, богатству [9, с. 73–87]. Несмотря на то, что дагестанские полицейские недостаточно соотносят себя с профессиональной ролью, их объединения не представляют собой закрытые группы, они разделяют такие ценности, как ответственность, честность, справедливость, свобода, то есть ценности, относящиеся к группе «Равноправие».

Выявлена следующая выраженность компонентов профессиональной рефлексии в разных этнических группах: оценка руководителями труда наиболее объективна в восприятии русских полицейских, в то время как дагестанские полицейские менее удовлетворены взаимодействием с вышестоящими начальниками ( $F = 2,77$ , при  $p < 0,05$ ).

Это может быть объяснено тем, что старший и средний руководящий состав в полиции составляют русские

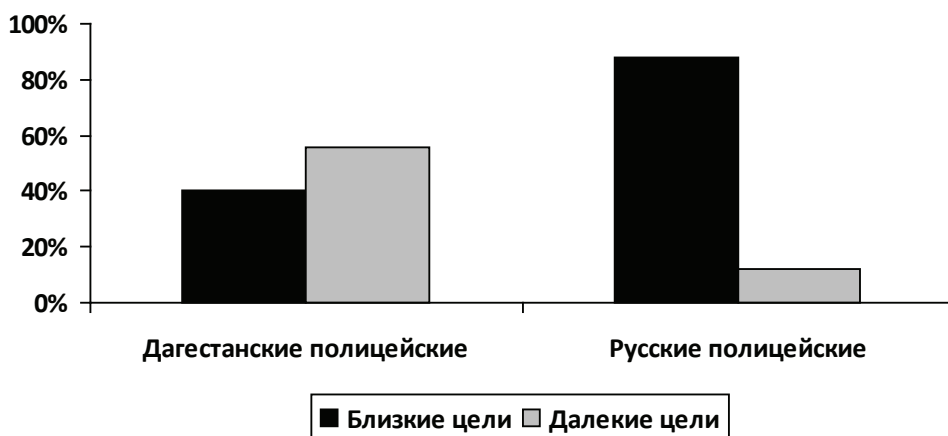
по этнической представительности, исключения составляют только непосредственные руководители, которые, как и сами сотрудники подразделения, являются представителями одной этнической группы, поэтому большинство руководителей более склонны к позитивной оценке деятельности русских полицейских, так как испытывают большую солидарность в восприятии представителя своего этноса. Несмотря на достаточно тесное межличностное взаимодействие раз-

личных этнических представителей в отделах полиции, предубеждения относительно разделения на «чужих» и «своих» не исчезают полностью.

При рассмотрении значимого компонента профессиональной рефлексии, такого как события профессионального развития карьеры, выяснилось, что для дагестанских полицейских приоритет цели в долгосрочной перспективе оказался более значимыми (для 56 %) (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

**Значимость целей профессионального развития карьеры  
для полицейских разных этнических групп**



Полученные результаты можно объяснить с помощью этнических особенностей восприятия временных циклов для двух этнических групп. Различия состоят в том, что для русского этноса более характерно циклическое восприятие времени.

Дагестанские представители стремятся к индивидуальности в выполнении профессиональной деятельности, к персональной, а не к коллективной

ответственности за выполненную работу, поэтому стремление к карьерному росту и автономному положению в группе зачастую становится одной из приоритетных профессиональных целей.

Значимые различия выявлены с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Одновременное влияние таких переменных, как пол и этнос ( $F = 2,103$ , при  $p < 0,01$ ), воздействует на

такую культурную ценность, как интеллектуальная автономия. Таким образом, дагестанские женщины и по сравнению с русскими женщинами и мужчинами, и с дагестанскими мужчинами-полицейскими выше оценивают интеллектуальную автономию.

Данная этническая ценность является полярной ценностью по отношению к ценности «Консерватизм». Дагестанские женщины более всего руководствуются собственными и независимыми интеллектуальными путями, стремятся к самовыражению в профессиональной деятельности. Однако выраженность таких качеств именно у женщин этнического меньшинства, скорее, говорит не столько об идентификации с социальной средой и культурной интеграцией, сколько об изменениях, которые происходят в XXI в. в психологии дагестанских женщин. В исследованиях, проводившихся под руководством З.М. Гаджимурadowой, выяснено значение социальной плоскости, которой ограничиваются жизненные интересы дагестанок [4]. Нельзя полностью отрицать значение самой деятельности, которой занимаются дагестанские женщины-полицейские, что является отнюдь не типичным для традиционного жизненного уклада.

Для интеллектуальной работы полицейского очень важно сохранять широту взглядов и изобретательность в подходе к той или иной нетипичной ситуации. Утверждать, что интеллектуальная автономия имеет отношение к нормативной идентичности дагестанской этнической выборки, нет оснований, возможно, происходит демонстрация только субъективных выгодных норм и ценностей, которые

очевидны в конкретный временной промежуток, поэтому дальнейшие лонгитюдные исследования, раскрывающие психологию женщин дагестанского этноса в полиции, помогут отнести ценность «Интеллектуальная автономия» к тем или иным социальным процессам.

Исследование компонентов профессиональной рефлексии полицейских двух этнических групп показывает следующее: результаты корреляционного анализа позволяют обратить внимание на взаимосвязь возраста и значимости оклада труда ( $r=0,61$ , при  $p < 0,05$ ). Чем старше сотрудник, тем важнее для него материальная оценка его труда. Данный компонент отражает производительную мотивацию профессиональной рефлексии.

В системе внутренних дел полицейская служба ограничена по возрастному критерию. В современных исследованиях сотрудников правоохранительных органов был указан тот факт, что представители тех или иных служб, где имеется предел получения звания, а также возрастная ограниченность срока службы, теряют интерес не только к продвижению по карьерной лестнице, но и в целом возрастает неудовлетворенность трудом [5]. Возможно, материальная значимость труда возрастает в связи со спецификой прохождения службы в ОВД. Однако мы не можем исключить тот факт, что личность в профессиональной деятельности проходит ряд кризисных периодов. Максимальный возраст в исследовании варьирует от 37 до 40 лет, относительно периодизации, означающий этап профессионального и карьерного продвижения. По характеристикам, которые получены в резуль-



тате исследования, данный возрастной этап совпадает со стадией завершения профессиональной деятельности. Наблюдается, с одной стороны, кризисное явление в построении карьеры личности, которое проявляется в росте психологического дискомфорта, а с другой стороны, возрастание уровня уважения к себе и другим на данной психологической стадии. В исследовании выявлено, что чем старше сотрудник по возрасту, тем больше им ценится равноправие ( $r = 0,743$ , при  $p < 0,05$ ). Достигнув пенсионного для офицера возраста, сотрудники приобретают необходимый профессиональный опыт работы в своем подразделении, но при этом они менее востребованы. Несмотря на достаточную значимость оплаты труда, данная категория сотрудников более всего ориентирована на ответственное отношение к труду.

Выявлена взаимосвязь общения и комфортных условий труда ( $r = 0,566$ , при  $p < 0,05$ ). Чем больше сотрудники удовлетворяют свою потребность в общении, тем комфортнее условия труда. Корреляционную значимость имеют показатели творческой активности и социальной полезности ( $r = 0,783$ , при  $p < 0,05$ ), что согласуется с теоретическими воззрениями В.Э. Мильмана о том, что субъективное творчество может реализовываться в соответствии с более широкими и гуманистическими целями, такими как социальная активность [16, с. 3–4].

Итак, в заключение можно сформулировать два основных вывода:

1. Компоненты профессиональной рефлексии у полицейских дагестанской и русской этнических группы имеет отличия: у русской этнической группы наиболее выражены такие ком-

поненты, как ценность «Равноправие», приоритет близких целей профессиональной деятельности и большая выраженность профессионального самосознания. В дагестанской группе полицейских, по сравнению с русскими, выявлены различия в оценке удовлетворенности результатами труда со стороны руководителей, а также приоритет далеких целей.

2. Выявлено, что для дагестанских женщин, работающих в полиции, наиболее выражена такая культурная ценность, как «Интеллектуальная автономия».

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Березин С.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С. Адаптация студентов Северного Кавказа. Самара, 2004. 126 с.
2. Белянкина В.А. Этнопсихологические особенности личности курсантов образовательных учреждений МВД России и их учет в психологическом обеспечении учебно-воспитательного процесса: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 223 с.
3. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1993. 238 с.
4. Гаджимурадова З.М., Хвостов А.А. Моральное самосознание студенческой молодежи двух культур: дагестанская и русская традиции: Монография. М., 2005. 292 с.
5. Доника Е.В. Управление служебной карьерой руководителей органов внутренних дел: Социальные и организационно-правовые аспекты : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 186 с.
6. Корецкая Е.В. Социально-психологические аспекты становления культуры рефлексии педагога в профессионально значимых жизненных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2002. 168 с.

7. Корнилова О.А. Исследование рефлексивного аспекта профессионального сознания // Особенности исследований в психологической, педагогической и социальной работе : сб. материалов науч.-практ. конф. IX Левитовские чтения. М., 2014. С. 205–207.
8. Лисова О.Е. Рефлексивные механизмы восприятия личности сотрудников МВД России : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 275 с.
9. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века. // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 73–87.
10. Мантаева К.А. Психологические особенности межэтнических отношений и пути их оптимизации : дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 177 с.
11. Морозова Т.А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2003. 177 с.
12. Павлюченкова Н.В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 170 с.
13. Петрова К.А. Психологические механизмы развития этнического самосознания личности : дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2010. 159 с.
14. Семенова Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модулы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 439 с.
15. Лебедева Н.М., Павелко Е.В. Исследование преемственности культуры у русских на современном этапе развития // Ежегодник Российского Психологического Общества. Т. 4. Вып. 1. Ярославль, 1998. С. 99–100.
16. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста. М., 2005. 166 с.
17. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в этнокультурных условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2010. 180 с.

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-27-37

**Цветкова Н.А.<sup>1</sup>, Рыбакова А.И.<sup>1</sup>, Старцева Н.Г.<sup>2</sup>**<sup>1</sup>*Российский государственный социальный университет (г. Москва)*<sup>2</sup>*Центра реабилитации инвалидов и инвалидов детства (г. Санкт-Петербург)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС СТАРОСТИ**

*Аннотация.* В статье поднимается проблема оказания психологической помощи людям в период кризиса столкновения со старостью. Усиление социальной потребности в психологической помощи пожилым людям объясняется, с одной стороны, особенностями личностного и социального развития человека в данном возрастном периоде, а с другой – феноменом старения населения; раскрывается содержание понятия «кризис старости», ставится проблема определения временных рамок старости как возрастного периода жизни человека; приведены результаты эмпирического исследования особенностей личности в возрасте кризиса перехода к старости; дана социально-психологическая характеристика мужчин и женщин, переживающих кризис старости, и представлена авторская программа оказания им психологической помощи; приведены результаты апробации программы.

*Ключевые слова:* личность в возрасте перехода к старости, кризис старости, психологическая помощь, биографический и нарративный подходы, метод рассказывания историй, метод написания автобиографии; программа психологической помощи клиентам, переживающим кризис старости.

***N. Tsvetkova<sup>1</sup>, A. Rybakova<sup>1</sup>, N. Startseva<sup>2</sup>***<sup>1</sup>*Russian State Social University, Moscow*<sup>2</sup>*Centre of Social Rehabilitation of Invalids and Children-Invalids, St. Petersburg*

## **PSYCHOLOGICAL CARE OF A PERSON EXPERIENCING THE OLD AGE CRISIS**

*Abstract.* The article raises the problem of providing psychological support to people facing the old age crisis. The growing need in psychological care for older people is explained, on the one hand, by the peculiarities of personal and social development characteristic for this age period, and, on the other hand, by the phenomenon of population ageing. The content of the concept “old age crisis” is interpreted. The problem of determining the time frame of the old age as the age of human life period is put forward. The author’s program of providing them a psychological support is presented. The results of testing the program are given.

*Key words:* personality at the age of transition to old age, old age crisis, biographical and narrative approaches, story-telling method, method of biography-writing, program of psychological support to clients experiencing the old age crisis.

Феномен старения населения – проблема не только социально-демографическая, но и социально-психологическая. Превращение общества в «мир старых

© Цветкова Н.А., Рыбакова А., Старцева Н.Г., 2015.

людей» ставит перед современной психологией много вопросов, например, как протекает психологическое старение и какова его взаимосвязь с биологическим старением, каковы перспективы включения стареющего человека в разные сферы общественной жизни, каковы возможности сохранения (или достижения) психологического благополучия в старости, возможна ли самореализация человека в пожилом возрасте, каково влияние общественных стереотипов на характер старения и др.

Стоит отметить, что поздняя зрелость (пожилой возраст) в науке до сих пор рассматривается неоднозначно: от 50 до 75 лет (Биррен Д., 1964); от 40 до 55 лет, а с учетом переходной стадии – до 65 лет (Бромлей Д., 1966); от 65 лет (Эриксон Э., 1963); от 60 до 75 лет (Фельдштейн Д.И., 1999); от 65 лет (Реан А.А., 2007). По классификации Европейского регионального бюро ВОЗ, старение (пожилой возраст) длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин – с 56 до 74 лет. С 75 лет наступает старость (преклонный возраст). Период старше 90 лет – долгожительство (старчество).

Научно доказано [3; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 18], что кризисы взрослости меньше, чем в детстве, зависят от хронологического возраста и в большей степени определяются личными обстоятельствами жизни человека; они могут подготавливаться постепенно или возникать внезапно в случае резкого изменения в социальной ситуации развития – системе отношений между личностью и окружающей ее социальной действительностью.

Кризис на границе зрелости и старости датируют примерно возрастом 56–65 лет. Его содержание в психоло-

гии представлено нечетко, чаще всего его связывают с выходом на пенсию. Другая точка зрения на кризис перехода к старости состоит в том, что это, прежде всего, кризис идентичности. Физиологическое старение в силу его постепенности долгое время не осознается, возникает иллюзия «неизменности» самого себя. Осознание старения бывает неожиданным и мучительным, что приводит к различным внутриличностным конфликтам [18].

А.И. Анцыферова выделяет два типа развития личности в этот период: представители первого типа относительно легко переживают уход на пенсию, второго – погружаются в прошлое и, даже будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют [1].

**В 1984 г. И.С. Кон** в книге «В поисках себя: личность и ее самосознание» привел классификацию благополучных типов старости в зависимости от направленности той деятельности, которой занят человек: I тип – активная, творческая старость (даже если человек прекратил заниматься профессиональным трудом, он продолжает участвовать в общественной деятельности, его жизнь насыщена и событийна, он ощущает чувство собственной полноценности); II тип – обустройство собственной жизни (представители этого типа старости отличаются хорошей социально-психологической адаптивностью, но их активность преимущественно направлена на обеспечение материального благополучия, отдых, развлечение и самообразование, на что раньше было мало времени); III тип – семейно ориентированный (в нем преобладают женщины, которым некогда хандрить и скучать, они много делают для близких и род-

ных, тем не менее удовлетворенность жизнью у них ниже, чем у представителей первых двух типов старости); IV тип – люди со здоровьесберегающей ориентацией (смысл их жизни – забота о здоровье, ради этого они проявляют свою активность и в случае успеха получают моральное удовлетворение; склонны преувеличивать свою немощь и «страдать» от мнимых болезней).

Он также представил два неблагоприятных типа старости – это: а) агрессивные ворчуны, всем недовольные, критикующие все, кроме себя; б) разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и печальные неудачники, обвиняющие себя за упущенные возможности – действительные и мнимые.

В зависимости от стратегий приспособления к жизни в позднем возрасте английский психолог Д.Б. Бромлей описала пять типов личностных черт старения: 1) конструктивный тип; 2) зависимый тип; 3) защитный тип; 4) агрессивно-обвинительный тип; 5) самообвинительный тип [6, с. 128].

Существует целый ряд других типологий (Е.С. Авербух, Ф. Гизе и др.) и их разработка продолжается, поскольку, как отмечает А.В. Толстых [15, с. 173], в старости картина измерений личности насыщена разнообразным набором качеств, которые редко встречаются в одном человеке. По этой причине существует необходимость создания различных типологий старости.

Даже краткое введение в проблему кризиса перехода к старости позволяет заметить, что в психологии накоплен определенный материал, раскрывающих социально-психологическую проблематику людей этого возрастного периода и дающий характеристику личности в

возрасте от 56 лет и далее, однако общепринятых научных выводов пока нет. Тем не менее есть люди – конкретные мужчины и женщины, для которых этот возраст становится социально-психологической проблемой, причем в силу сложившейся демографической ситуации их число неуклонно растет.

Проведенное нами в 2013–2015 гг. в Санкт-Петербурге эмпирическое исследование позволило выявить ряд типичных особенностей личности в возрасте кризиса перехода к старости. В исследовании приняли участие 60 человек (20 мужчин и 40 женщин) в возрасте от 56 до 70 лет (средний возраст – 61 год). Чуть более половины представителей этой выборки имели высшее образование (53,3 %); работали, будучи пенсионерами (73,3 %). Большая часть обследованных состояла в браке (60 %) и имела взрослых детей (83,3 %), но проживала отдельно от них (86,6 %). Психодиагностика осуществлялась по желанию, у пожилых людей не было запросов о психологической помощи. Однако в процессе диагностирования была выявлена основная проблема, беспокоившая практически каждого из них, – это состояние внутреннего дискомфорта (люди отмечали: раньше они были активны, у них были силы и желания, а сейчас этого нет).

Использовались следующие методики: 1) СМОЛ – вариант опросника ММРІ; 2) методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА); 3) индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ в адаптации Н.В. Паниной); 4) тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО); 5) опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо, 1999) в адаптации А. Сырцо-

вой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной; б) «Психологическая автобиография» (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1994).

Анализ данных, полученных с помощью указанных методик психодиагностики, позволил установить, что:

1. Из всей выборки кризис перехода к старости переживали 18 чел. (30 %). У них выявлено: нарушение временной перспективы (устремленность в прошлое или в будущее); пессимистическое отношение к прошлому, что связано с реальными неприятными и психотравмирующими событиями или негативной реконструкцией положительных событий; социальная дезадаптированность; пассивная, подчиненная роль в межличностных отношениях; низкая ориентированность на социальное окружение; отсутствие целей в жизни; неудовлетворенность своей прошлой и настоящей жизнью; неверие в свои силы контролировать события собственной жизни; фатализм, убежденность в бессмысленности попыток изменить что-либо; эмоциональная напряженность, повышенная тревожность, ощущение внутреннего дискомфорта.

2. Исследование не выявило значительных гендерных различий. Однако обследованным нами женщинам в большей степени, в отличие от мужчин, свойственны такие черты, как склонность к аффектам, обидчивость, упрямство, трудолюбие, изобретательность, искренность и наивность. У мужчин более выражено стремление к доминированию в межличностных отношениях. Эмоциональное состояние у женщин более пессимистичное, чем у мужчин.

3. Кластерный анализ данных позволил из общего количества обследованных мужчин и женщин выделить 4 группы:

4 группы:

I группа – социально ориентированные мужчины и женщины (22 чел. – 37 %). Это наиболее пожилые участники исследования (средний возраст – 62 года), с наибольшим количеством детей, преимущественно одинокие вследствие развода или вдовства. У них самые низкие показатели по шкалам психопатии, паранойяльности и гипомании; самая высокая ориентированность на социальное окружение, причем они стремятся представить себя в выгодном свете; самый низкий показатель «гедонистическое настоящее» и на нижней границе нормы – показатель «позитивное прошлое»;

II группа – мужчины и женщины с личностными деформациями, переживающие кризис старения (18 чел. – 30 %). В большинстве своем они имеют среднее специальное образование, продолжают работать; у них самые высокие показатели по шкалам ипохондрии, депрессии, паранойяльности, истерии, психастении, шизоидности; высокие показатели негативного прошлого, фаталистического настоящего; самые низкие показатели по адаптивности (дезадаптированность), принятию других и особенно по доминированию; низкой является и ориентированность на социальное окружение. Ниже других групп у данной группы показатели шкал: цели, процесса и результативности жизни, ее осмысленности и локуса контроля, а также общий фон настроения и индекс удовлетворенности жизнью, согласованность между поставленными целями и их достижением, последовательность в достижении целей и интерес к жизни;

III группа – хорошо адаптированные люди, успешно преодолевающие кризис столкновения со старостью (16 чел. – 26 %). Большинство обследованных этой группы – малолетние мужчины с высоким уровнем образования, проживающие отдельно от детей;

IV группа – женщины, чьи результаты представляют собой отдельные частные случаи (4 чел. – 7 %). Средний возраст проживает совместно с детьми. Наивысшие показатели отмечены по шкалам лживости, принятия других, эскапизму; гипомании и психопатии. Высокими являются согласованность между поставленными и достигнутыми целями, а также последовательность в их достижении, показатель «гедонистическое настоящее»; самыми низкими – показатели самопринятия, эмоционального комфорта, интернальности, шизоидности. Низкий локус контроля-Я, низкий уровень желания подать себя в выгодном свете; низкая самооценка; негативное восприятие прошлого.

4. Корреляционный анализ данных по Пирсону позволил выявить две закономерности: 1) чем выше уровень образования пожилого человека, тем выше его адаптивность, осмысленность жизни, целеустремленность, самореализация; 2) чем выше уровень образования, тем ниже уровень эскапизма, а восприятие прошлого и настоящего более оптимистично.

Анализ отечественной и зарубежной научно-практической литературы [2; 5; 9; 10; 14] показывает, что с целью оказания психологической помощи пожилым людям чаще всего применяются аналитически ориентированные беседы, личностно ориентированное консультирование и групповые за-

нятия. Опыт работы психологов с пожилыми людьми [5; 9] свидетельствует о применении технологий и методов всех основных направлений психологического консультирования – возрастно-психологического, индивидуального, группового (в том числе семейного), профориентационного, психологического консультирования по специальным проблемам. Для достижения целей индивидуального социально-психологического консультирования пожилых людей часто используются биографический и нарративный подходы.

Биографический подход в оказании психологической помощи пожилым людям основывается на исследовании жизненного пути человека. Основными источниками биографических данных являются официальные биографические документы (свидетельство о рождении, паспортные данные, дипломы, характеристики, автобиографии и др.), результаты практической деятельности (статьи, книги, картины, авторские свидетельства и др.), а также фотографии, документальные фильмы и др. Их использование с целью восстановления хронологической последовательности жизненных событий дает человеку в возрасте столкновения со старостью возможность осознать, как его прошлое определяет его настоящее и обуславливает будущее, признать ценность прошлого, научиться использовать полученный опыт и стратегии, которые ранее помогали справляться с трудностями, изменить стиль жизни. Кроме того, биографические факты дают психологу основания для планирования психокоррекционного вмешательства, если под угрозой оказывается достоинство личности и идентичность

пожилого клиента. Для этого применяются методы – рассказа историй и написания личной биографии. *Метод рассказа историй* служит средством «наведения мостов» между психологом и пожилым клиентом, позволяет преодолеть возрастные различия, создать атмосферу доверия во взаимоотношениях. Рассказываемые истории подтверждают личностную и социальную идентичность стареющего человека, помогают ему научиться управлять текущей ситуацией. *Метод написания личной биографии* позволяет пожилому человеку адекватно оценить свое положение в наличной ситуации, увидеть альтернативы его изменения и разрешить текущие проблемы.

Нарративный подход («повествовательный» от англ. *narrative* – история, повествование) более эффективен в тех случаях, когда в процессе индивидуальной работы с человеком пожилого возраста выявляется проблема, оказывающая сильное негативное влияние на его жизнь. Термин заимствован из историографии, где он использовался при разработке концепции «нарративной истории», рассматривающей исторические события как возникшие не в результате закономерных исторических процессов, а в контексте рассказа об этих событиях и неразрывно связанные с их интерпретацией. Нарративный подход в психотерапии появился в 80-х гг. XX века, когда австралиец М. Уайт и новозеландец Д. Эпстон опубликовали книгу «Narrative means to therapeutic ends», в России развивается с 2000 г. Основной метод работы в нарративном подходе – *экстернализирующая беседа*, ключевой прием – дистанцирование клиента от проблемы (переживания). Основной

частью рассказа и моментом появления в нем фабулы является его завершение. Рассказчик (нарратор) в первую очередь является носителем знания о финале, и только благодаря этому качеству он принципиально отличается от другого субъекта нарративного рассказа – его «героя», который, существуя в центре событий, не имеет этого знания. В ходе работы клиенты освобождаются от отнимающих силы чувств – стыда, вины и отвращения к себе, поэтому могут взять больше ответственности за свои поступки; проясняются смыслы, ценности, намерения, мечты, умения и возможности клиентов, прослеживается история их возникновения и развития. В итоге у человека формируется «безопасная территория идентичности», он может взглянуть на свою жизнь с ресурсной позиции и совершать осознанный выбор, меняя свою жизнь в желаемую сторону [10; 16; 17].

Что касается оказания психологической помощи пожилым людям в условиях групповой работы, то здесь важно отметить, что зарубежные психотерапевты [17] рекомендуют с осторожностью применять психотерапевтические методы, поскольку основной механизм этой системы методов (эффективная обратная связь, позволяющая увидеть собственное неадекватные отношения и установки) в поздних возрастах может провоцировать повышение уровня тревожности, погружение в депрессию.

Эти результаты теоретического анализа проблемы оказания психологической помощи пожилым людям и данные собственного эмпирического исследования легли в основу разработанной и апробированной нами



гендерочувствительной нарративно-биографической модели психологической помощи личности, переживающей кризис старости (напомним, что в нашей выборке таковых оказалось 18 чел., т.е. 30 % обследованных – это мужчины и женщины с личностными деформациями (см. выше характеристику II кластера).

В качестве принципов оказания психологической помощи человеку, переживающему кризис старости, в нашей модели выступили:

– принцип геронтопсихологической компетентности, т.е. знание психологии пожилых людей, в том числе особенностей их психосексуального развития (задача психолога – информировать клиентов о возрастных особенностях и об их влиянии на жизнь пожилого человека, тем самым помочь понять, что с ним происходят естественные перемены, не являющиеся отклонением от нормы);

– принцип уникальности социально-психологической архитектуры личности, т.е. учет индивидуальных поло-возрастных особенностей конкретного человека (пожилого клиента) и их своеобразного сочетания к периоду столкновения с кризисом старости;

– принцип творения целостности сюжета судьбы пожилого клиента (принцип основан на концепции психологии судьбы, которая убеждает в том, что человек жаждет иметь такую (или так видеть) свою жизнь, чтобы о ней было интересно рассказывать). Человек хочет разнообразить прозу своей жизни, поэтому одно и то же событие он каждый раз может излагать по-иному. Это не заблуждение и не обман – так личность «сочиняет себя» в течение всей своей жизни, ассимили-

руя происходящие с ней события, создавая события искусственные, часто бросая один сюжет и переходя к другому. «Счастлив тот, кто к концу своей жизни создал целостный сюжет своей судьбы», – утверждает В.М. Розин [12, с. 98]. Поэтому задача психолога – помочь клиенту, переживающему кризис старости, придать целостность процессу своей жизни, став для него терпеливым слушателем;

– учет сферы переработки конфликта, которую предпочитает пожилой клиент. Согласно одному из базовых положений позитивной психологии и психотерапии – теории конфликта, люди при столкновении с трудностями начинают интенсивно реализовывать одну из четырех возможностей их преодоления: 1) тело (известно, что переработка конфликта преимущественно посредством тела приводит к психосоматическим заболеваниям; психосоматические симптомы в период столкновения со старостью весьма характерны для некогда физически «очень красивых» женщин, которым, чтобы ослабить болезненные ощущения, предстоит понять, что их тело с каждым годом все меньше является фактором успеха во взаимоотношениях с другим полом, но ум и компетентность необычайно сексуальны в любом возрасте); 2) деятельность (профессиональная, хозяйственно-бытовая, досуговая); 3) общение (в семье и вне семьи); 4) уединение. В идеале нужно научиться использовать все эти возможности;

– принцип учета особенностей клиентов, проявляющихся в процессе индивидуальной беседы, а именно: 1) пожилой человек стремится руководить процессом консультирования (он «диктует», место, время периодич-

ность и тематику очередной встречи, контролирует временные и содержательные рамки беседы). Если психолог сам четко регламентирует регулярность, длительность и периодичность встреч, то пожилой человек с большой долей вероятности воспримет это как принуждение и насторожится, замкнется или откажется от встреч; 2) пожилой клиент заранее готов обсуждать только один важный для него вопрос и, даже отвлекшись на другую проблематику, все равно возвращается к актуальной для него теме (из этого следует, что психологу необходимо заинтересоваться тем, что больше всего беспокоит пожилого клиента, о чем он сейчас думает); 3) рассказ клиента пожилого возраста следует выслушивать до конца, не перебивая, поскольку люди в этом возрасте трудно переключаются с одной темы на другую. В случае прерывания монолога клиенты обычно переживают неприятные чувства – малоценность себя как личности и незначимость истории своей жизни, поскольку в силу возрастных особенностей они ищут не столько собеседника для диалога, сколько терпеливого слушателя, так как часто лишены этого в своей реальной жизни; 4) временные рамки консультативной беседы с пожилыми людьми подвижны и чаще широкие, причем продолжительность встречи всякий раз зависит от разных факторов (состояния здоровья клиента, его настроения, планируемой занятости в течение дня, особенностей контакта с психологом «здесь и теперь» и др.); 5) пожилые клиенты, получив возможность выговориться, на какое-то время прекращают подробные разговоры о своей жизни, однако их потребность в терпеливом слуша-

теле лишь ослабевает, но никогда не удовлетворяется полностью;

– принцип поощрения позитивной самоподачи и обучения самоодобрению (так подкрепляется позитивная самоидентичность пожилого человека – «Я хороший человек»).

Разрабатывая программу психологической помощи личности, переживающей кризис старости, мы соединили некоторые возможности (теорию и методы работы) биографического и нарративного подходов и сделали акцент на принципе «творения целостности сюжета судьбы пожилого клиента», что, как мы предполагали, будет способствовать позитивному выходу клиентов из возрастного кризиса, а именно: изменению временной перспективы, преодолению социальной дезадаптации, прояснению жизненных целей, переоценке прошлой и оптимизации нынешней жизни, обретению способности контролировать события своей жизни, снижению эмоциональной напряженности и повышенной тревожности, обретению ощущения внутреннего равновесия и душевного комфорта.

Программа предполагала индивидуальную работу с клиентами и включала:

1) знакомство, заключение договора об оказании услуги, обсуждение методов работы над автобиографией, вхождение в роли: клиент-«рассказчик» – консультант-«биограф», обсуждение вопроса о домашней работе и количестве встреч;

2) цикл встреч:

– встречи на тему «История моего тела»;

– встречи на тему «Моя профессионально-трудовая деятельность»;

– встречи на тему «Мои отношения и чувства»;

– встречи на тему «Мой досуг»;

– встречи на тему «Мой жизненный путь во времени и пространстве»;

– заключительная встреча и последнее редактирование биографии.

В конце каждой встречи давалось домашнее задание – подобрать документы (или их копии) – награды, дневниковые записи, фотографии и др., соответствующие теме очередной встречи.

У каждого клиента была возможность посетить от 1 до 12 индивидуальных консультаций с психологом, чтобы выстроить на основе документов и фотографий свой жизненный путь как целостный процесс и в итоге определить жанр сценария собственной жизни. Заметим, что одна половина клиентов проявляла больше самостоятельности и усердно работала дома, тогда как другая предпочитала тесное очное сотрудничество с консультантом и минимум действий в домашних условиях.

Анализ результатов повторной психодиагностики с помощью трех методик – тестов: «СЖО» Д.А. Леонтьева, «ИЖУ» Н.В. Паниной, «СПА» К. Рождерса и Р. Даймонда, в частности, расчет достоверности различий с помощью критерия Вилкоксона до и после проработки проблемы, показал: 1) рост показателей теста СЖО, что в целом говорит об увеличении степени осмысленности жизни клиентов; достоверно ( $p \leq 0,05$ ) повысился уровень показателя «результативность жизни»; 2) позитивную динамику показателей теста ИЖУ; достоверно ( $p < 0,05$ ) повысился уровень выраженности шкал: «общий фон настроения» и «общая

жизненная удовлетворенность»; 3) заметно повысился уровень показателей СПА, достоверно ( $p \leq 0,05$ ) повысился уровень показателя «адаптация».

Таким образом, пригодность гендерочувствительной нарративно-биографической модели для работы с клиентами, переживающими кризис старости, можно считать подтвержденной.

В заключение напомним научно доказанное утверждение о том, что, теряя физические силы по мере старения, человек может сохранять способность прогрессивно развиваться как личность [1, с. 60].

К этому стоит добавить: неизменным условием сохранения тенденции прогрессивного развития личности является организация психологической помощи мужчинам и женщинам в возрасте кризиса перехода к старости (понятно, что в этом случае помощь носит преимущественно профилактический характер).

Как показало наше исследование, около 30 % людей в возрасте от 56 до 70 лет переживают кризис старости, а это значит, что они нуждаются в психологической помощи, способствующей разрешению комплекса проблем – эмоциональных, когнитивных, поведенческих и ценностно-смысловых в каждой из четырех сфер их локализации: 1) тело (адаптация к возрастным телесным и психофизиологическим изменениям, укрепление физического и психического здоровья); 2) деятельность (жизненное планирование и целенаправленное использование оставшихся лет жизни; поддержка усилий ролевой переориентации стареющего человека в поиске новых социальных и межличностных ролей; формирование

новых интересов и освоение новых видов социально-культурной деятельности, позволяющих заполнить досуг, расширить кругозор, адаптироваться к жизни в динамике стремительно меняющегося социобытия); 3) общение (противостояние негативным социальным стереотипам; удовлетворение потребности в самовыражении, социальном признании, общении, уважении окружающих, психологической поддержке, обмене жизненным опытом; обретение позитивного социального статуса и чувства личностной значимости; разрешение межличностных конфликтов, укрепление социальных и межличностных связей и контактов; поддержка чувства собственной полноценности; профилактика аффективного обеднения, связанного с потерей близких людей и обособлением детей, эмоциональной черствости, подкрепление стремления к аффективному обогащению в других формах; стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности); поиск новых форм поведения); 4) уединение и саморазвитие (адекватное восприятие старости; разумная оценка оставшегося времени жизни, построение реально выполнимого плана жизненных занятий; стремление к внутренней целостности и осмыслению прожитой жизни; для одиноких пожилых людей – превращение вынужденного одиночества в творческое уединение).

В этом случае психологическая помощь пожилым клиентам является коррекционно-профилактической, а возрастной кризис используется как сенситивный период для развития личности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. 1996. № 6. С. 60–71.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003. 512 с.
3. Геронтопсихология / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2007. 391 с.
4. Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. М., 2003. 112 с.
5. Ермолаева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека. М., 2011. 464 с.
6. Ильин Е.П. Психология зрелости. СПб., 2012. 544 с.
7. Краснова О.В. Социальная психология старости / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М., 2002. 288 с.
8. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. М., 2001. 464 с.
9. Малкина-Пых И.Г. Кризисы пожилого возраста : справочник практикующего психолога. М., 2005. 368 с.
10. Манухина Н.М. Применение нарративного подхода // Психология зрелости и старения. 2006. № 3(35). С. 74–116.
11. Реан А.А., Аверин В.А., Деркач А.А. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть. СПб., 2007. 384 с.
12. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество // Вопросы психологии. 1992. №№ 1-2. С. 98-105.
13. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб., 2010. 320 с.
14. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.
15. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988. 224 с.

16. Уайт М. Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию. М., 2010. 326 с.
17. Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. М., 2003. 370 с.
18. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2009. 349 с.

УДК 159.9: 316.6.

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-38-45

**Чахоян А.С.***Ивановский государственный университет*

## ОСОБЕННОСТИ ЛЖИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

*Аннотация.* Рассматриваются психологические особенности и проявления лжи и ее возможные детерминанты, анализируются ее особенности у женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы. В исследовании были выявлены существенные различия в особенностях проявления лжи у правопослушных женщин и женщин-заклученных, т.е. какими особенностями личности и поведения обусловлены проявления лжи, какого рода причины, побуждают женщин ко лжи; кому они чаще лгут, а с кем более искренни; кому они могли бы (или не могли) простить ложь по отношению к себе; какие виды лжи, по их мнению, обладают наибольшим негативным потенциалом и т.д. В исследовании определены также некоторые факторы, влияющие на особенности лжи.

*Ключевые слова:* ложь, особенности личности, стратегии совладающего поведения, макиавелизм, потребность в одобрении.

**A. Chakhoyan***Ivanovo State University*

## CIRCUMSTANCES OF FEMALE PRISONERS' TELLING LIES

*Abstract.* This article considers the psychological peculiarities and manifestation of telling lie, as well as its possible determinants. Its specificity is analyzed, female prisoners taken as an object of research. Essential distinctions of telling lies between law-abiding women and women-prisoners are investigated. That means that the research helped to identify the personality characteristics influencing the manifestation of lie, as well as the reasons which induce women to tell lies. Besides, the research disclosed the objects of telling lies, and the people they are more sincere; to whom they could (or could not) forgive a lie directed towards them; what kinds of lies, in their opinion, have the greatest negative potential, etc. The study also disclosed some factors influencing the specificity of telling lies.

*Key words:* telling lies, personality characteristics, coping behavior, machiavellism, the need for approval.

Лживость и искренность женщин представляется темой сложной и противоречивой. Сложилась весьма неоднозначная представления относительно женской лжи в обыденном сознании. В качестве примера одного из полярных взглядов можно привести высказывание Ф.М. Достоевского, который писал: «В нашей женщине все более и более замечается искренность, настойчивость, серьезность и честь, искание правды и жертва, да и всегда в русской женщине все это было выше, чем у мужчин. Это несомненно, несмотря на все даже теперешние уклонения. Женщина меньше лжет, многие даже совсем не лгут, а мужчин почти нет нелгущих...» [4, с. 147]. Иной полюс отражен в суждениях Н.А. Бердяева о приро-

© Чахоян А.С., 2015.

де женской лжи, где лживость приписывается женской натуре, однако при этом «...ложь есть самозащита, выработанная историческим бесправием женщин со времен победы патриархата над матриархатом» [3, с. 74].

В нашем исследовании предпринята попытка понять особенности лжи у женщин и выяснить наличие существенных различий у осужденных и правопослушных женщин в данном аспекте.

Для женщин характерна более низкая криминальная активность по данным портала правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [5], и, согласно данным Федеральной службы государственной статистики за период с 2000 по 2015 год, число женщин, совершивших преступление, имеет тенденцию к снижению [7]. Однако при этом особое место женщины в общественной системе отношений, в частности, ее роль в воспитании детей, в силу функциональной значимости, приводит к тому, что отклонения в поведении имеют последствия, относящиеся непосредственно к личности, семье, как ячейке общества, а также психическому и нравственному становлению подрастающего поколения, влияя, таким образом, на общество в целом. Подобное отношение обусловлено тем, что процесс социализации личности в российском обществе имеет некую гендерную асимметрию, с преобладанием роли женщины (по демографическому параметру наблюдается преобладание количества матерей-одиночек в сравнении с отцами-одиночками, преобладание женщин-учителей и преподавателей в дошкольных и школьных образовательных учреждениях).

### **Психологическое осмысление вопроса особенностей лжи у осужденных женщин**

Специфика роли и функций женщины в системе общества ставит ее в ситуацию более строгой социальной оценки, общественного порицания и остроты реагирования государства на аномальное поведение. Ввиду значимости функциональной позиции женщины в воспитании и формировании подрастающего поколения, тяжкие последствия следуют не только за нарушением закона, но и за пренебрежением социальными нормами и предписаниями морали. Именно поэтому изучение особенностей лжи у данной категории людей особо значимо.

Допустимость лжи и ее особенности связаны с моральными границами личности. Нормы, существующие в конкретном обществе, определяют континуум социально одобряемого-неодобряемого поведения. Кроме этой стабильной характеристики, устанавливаемой обществом, существует динамическая составляющая – индивидуальная допустимость поведения, которая может совпадать, не совпадать или противоречить нормам общества, т.е. выделяется социально одобряемое поведение, социально допустимое, девиантное (отклоняющееся от общепринятых норм) и делинквентное (противоправное) поведение. В данной модели допустимость лжи относится к индивидуальной динамической характеристике, которая требует изучения.

Однако ложь как феномен многомерный может встречаться на всех уровнях указанной модели. Она, имея ряд негативных характеристик, является одной из самых «человеческих» особенностей, присущих людям. По

мнению Н.А. Бердяева, социальная ложь поддерживает стабильность общества и отношений между людьми и, как явление социального порядка, всегда нацелена на других (даже когда человек лжет самому себе, он сознательно или бессознательно имеет в виду других людей) [2, с. 102].

Способность ко лжи можно соотносить с адаптивными возможностями личности, с ее умением приспособиться к другим людям и существовать в контексте социальных систем.

В этом аспекте женщины, совершившие преступное деяние (и не единоразово нарушившие закон), могут обладать особенностями (в том числе и особенностями лжи), которые не присущи женщинам, ведущим социально одобряемый образ жизни. Человек подчиняет свою жизнь двум психологическим реальностям. Первая – это реальность «макромира» коллективных субъектов. Вторая – это реальность «микромира», связанная с существованием собственного сообщества индивида как продолжения самого себя среди «своих». Эти два уровня организации жизнедеятельности человека определяют то, что главной целью для него становится сохранение и развитие своего сообщества и сохранение и развитие своей индивидуальности [9]. Таким образом, женщины, неоднократно преступавшие закон, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, живут в системе тюремного сообщества и, идентифицируя себя с ним, принимают и сохраняют его нормы (в том числе и границы социальной дозволенности). При этом задача пенитенциарных учреждений состоит в возврате преступников к жизни по нормам закона и общества. Эта задача

неразрешима без глубинного понимания особенностей женщин-преступниц, их морали и границ социальной дозволенности.

Несмотря на актуальность темы гендерной специфики лжи в рамках психологических исследований последнего десятилетия [1; 6; 8], проблема особенностей лжи у женщин заключенных в существующих на данный момент исследованиях получила недостаточное освещение и имеет множество лакун.

Подобные размышления, основанные на анализе литературы по теме лжи, привели нас к необходимости постановки вопроса о существовании различий в особенностях лжи у правоупослушных женщин и женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы и не раз преступавших нормы закона.

В процессе планирования и организации исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Осужденные женщины в целом оценивают ложь как более приемлемую форму поведения.
2. Особенности лжи связаны с особенностями личности и стратегиями совладающего поведения.
3. Женщины с высоким уровнем макиавеллизма и потребности в одобрении со стороны окружающих в большей мере склонны ко лжи.

В эмпирическом исследовании, направленном на выявление особенностей лжи, принимали участие 80 женщин, при этом 51,3 % из них – правоупослушные женщины, а 48,7 % – преступницы-рецидивистки (заключенные ФБУ ИК-7 (женская колония общего режима) – в выборку включены женщины, судимые по следующим



статьям: ст. 105 (убийство), ст. 228 (незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, а также незаконные приобретение, хранение, перевозка растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества, либо их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества), ст. 159 (мошенничество), ст. 150 (вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления), ст. 158 (кража), ст. 160 (присвоение или растрата). Причем 35 % женщин, принимавших участие в исследовании, состоят в браке, а 55 % являются матерями.

### **Методы и результаты исследования особенностей лжи у осужденных женщин**

В ходе реализации эмпирического исследования применялись методы тестирования и анкетирования. Для организации и проведения исследования были использованы следующие методики: Фрайбургский личностный опросник (FPI-B), контрольный список способов совладающего поведения Лазаруса (копинг-тест Лазаруса (адаптация WCQ)), оценка потребности в одобрении Марлоу-Крауна (MC-SDS) – русскоязычная адаптация сделана Ю.Л. Ханиным (методика «Оценка потребности в одобрении»), шкала макиавеллизма личности (MACH-IV) – русскоязычная адаптация выполнена В.В.

Знаковым (методика «МАК-шкала»). Кроме того, для выявления особенностей проявления лжи была разработана авторская анкета, состоящая из четырех смысловых блоков.

Результаты исследования были проанализированы с использованием инструментов статистического анализа в программе SPSS. При статистической обработке данных были использованы корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции по К. Пирсону), факторный анализ и сравнение показателей двух независимых выборок с использованием Т-критерия Стьюдента.

### **Особенности отношения ко лжи**

Осужденные женщины в целом ниже оценивают степень зла всех видов лжи, а в особенности самозванства (-0,282,  $r=0,05$ ), деткой лжи (-0,230,  $r=0,05$ ), лжесвидетельства (-0,301,  $r=0,01$ ) и клятвопреступления (-0,333,  $r=0,01$ ). Осужденные женщины более склонны ко лжи нежели правопослушные, они в целом оценивают различные виды лжи как не имеющие высокого потенциала зла и, как следствие, допускают ложь в качестве формы реагирования в отношении различных категорий людей.

Женщины-заключенные чаще неискренни с представителями правоохранительных органов (0,523,  $r=0,01$ ), а правопослушные поступают подобным образом в отношении врачей (-0,247,  $r=0,05$ ) и детей (-0,464,  $r=0,05$ ).

Таблица 1

**Категории людей, в отношении которых женщины чаще прибегают ко лжи**

Категория	Группы	Средние
Врачи	Правопослушные	1,7073
	Осужденные	1,3333
Представители правоохранительных органов	Правопослушные	1,4878
	Осужденные	2,7949
Дети	Правопослушные	2,1951
	Осужденные	1,4359

Таблица 2

**Категории людей, в отношении которых испытуемым было бы легче проявить неискренность**

Категории	Группы	Средние
Братья/сестры	Правопослушные	0,0000
	Осужденные	0,1282
Друзья	Правопослушные	0,0732
	Осужденные	0,2564
Представители правоохранительных органов	Правопослушные	0,1220
	Осужденные	0,3077

Из таблицы видно, что женщинам-преступницам легче быть неискренними со всеми категориями людей. Данные корреляционного анализа подтверждают результаты сравнения средних, т.е. им легче лгать сиблингам (0,265,  $r=0,05$ ), друзьям (0,248,  $r=0,05$ ) и правоохранительным органам (0,227,  $r=0,05$ ). При этом заключенные полагают, что чаще всего им лгут правоохранительные органы (0,265,  $r=0,05$ ). Это связано со спецификой тесного общения со следственными органами и работниками пенитенциарных учреждений.

Правопослушные женщины считают, что им чаще лгут политики (-0,224,  $r=0,05$ ). К тому же они никогда не смогли бы простить ложь со стороны правоохранительных органов (-0,300,  $r=0,05$ ).

Особенностью данного аспекта лжи у заключенных является готовность и частота лжи в отношении представителей правоохранительных органов, при этом такие женщины уверены, что те сами часто допускают ложь в отношении к ним. Возможно, в этом случае ложь выступает в качестве защитной и адаптивной реакции и связана с таким защитным механизмом личности, как проекция. В нашем предыдущем исследовании были выявлены тесные связи между механизмами психологической защиты и ложью как эмоциональной формой реагирования, однако исследование проводилось с участием детей младшего подросткового возраста, поэтому в случае изучения особенностей лжи у женщин-осужденных требуются дополнительные исследования данного вопроса.

### Сравнительный анализ личностных особенностей

В рамках данного исследования было обнаружено, что потребность в одобрении и макиавеллизм как свойство личности более присущи именно

женщинам, отбывающим наказание в местах лишения свободы. Причем потребность в одобрении у данной категории женщин связана с личным интересом в высокой оценке со стороны окружающих, а не с желанием соответствовать одобряемому образцу.

Таблица 3

Сравнение средних 2-х групп по личностным особенностям

Параметр	Группы	Средние
Спонтанная агрессия	Правопослушные	5,5854
	Осужденные	6,7949
Реактивная агрессия	Правопослушные	5,7073
	Осужденные	6,5641
Застенчивость	Правопослушные	6,7805
	Осужденные	5,9487
Экстраверсия-интроверсия	Правопослушные	4,4390
	Осужденные	5,8718
Потребность в одобрении	Правопослушные	8,4878
	Осужденные	11,1026

Из данных таблицы следует, что женщины, пребывающие в местах лишения свободы, имеют более выраженную склонность к агрессии, как спонтанной, так и реактивной. Соответственно, женщины-преступницы характеризуются большей импульсивностью и агрессивным отношением к окружению, при выраженном стремлении к доминированию. Эти данные подтверждаются и результатами корреляционного анализа: женщины-заклученные более склонны к спонтанной (0,281,  $r=0,05$ ) и реактивной (0,245,  $r=0,05$ ) агрессии.

Правопослушные женщины, в свою очередь, характеризуются большей застенчивостью, и, как следствие, предрасположены к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу (0,274,  $r=0,05$ ). У них также наблюдается наличие

тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах. Кроме того, женщины-заклученные более экстравертированы (0,375,  $r=0,01$ ).

Любопытным, но не удивительным является тот факт, что у женщин, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях, потребность в одобрении выше, чем у правопослушных (0,367,  $r=0,01$ ). Возможно, это связано с тем, что, находясь в заключении, эти женщины стремятся всячески сократить свой срок пребывания в тюрьме или получить иные привилегии, поэтому потребность в одобрении со стороны работников пенитенциарных учреждений возрастает. Таким образом, стремление соответствовать одобряемому образцу является не столько потребностью личности, сколько средством к достижению цели.

Таблица 4

## Значимые причины лжи

Параметр	Группы	Средние
Сохранить значимые отношения	Правопослушные	3,6341
	Осужденные	2,8974
Не доставлять беспокойства	Правопослушные	3,6829
	Осужденные	2,7949

Правопослушные женщины в большей мере ориентированы на других людей, и, как следствие, основными причинами неискренности являются сохранение значимых отношений ( $-0,247$ ,  $r=0,05$ ) и желание не доставлять беспокойства другим людям ( $-0,277$ ,  $r=0,05$ ).

Причины лжи у женщин, в основном, связаны с тем, как их оценивают другие люди. Это связано с тем, что женщины ориентированы на социум и для них значимо то, какими они выступают в глазах референтных лиц, групп и сообщества в целом. Ложь у женщин проявляется чаще всего в 2-х основных сферах: семья (родители, дети, родственники) и профессиональная деятельность (начальство, коллеги), причем ложь по отношению к себе они готовы простить лишь вторым. Это связано с тем, что для женщины семья изначально является значимой сферой.

#### Факторы, влияющие на особенности лжи

В результате факторного анализа были выделены три группы факторов. Фактор неискренности предполагает, что женщинам легче лгать близким людям, семье, нежели незнакомым и малознакомым людям. Фактор личностных особенностей, предполагает связь особенностей лжи с неустойчивостью эмоционального состоя-

ния, со склонностью к аффективному реагированию, стремлением к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. При этом основной адаптивной стратегией совладания со стрессом является избегание. Ложь также связана с такими особенностями личности, как независимость и конфликтность, неподатливость социальному влиянию, агрессивность и пренебрежение социальным одобрением. Фактор наличия судимости предполагает, что люди, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, полагают, что клятвопреступление имеет высокую степень зла. Кроме того, любопытно, что женщины, относящиеся к данной категории, легко простили бы ложь в отношении к себе со стороны начальства, но не смогли бы простить подчиненных, которые были с ними неискренни. Таким образом, фактор наличия судимости показывает, что существуют различия в особенностях лжи у правопослушных и осужденных женщин.

В заключение необходимо отметить, что ложь как многогранный и сложный социально-психологический феномен, детерминируется множеством факторов. В данном исследовании рассматривались особенности лжи специфической категории людей – женщин, находящихся в местах лишения свобо-

ды и не раз преступавших нормы закона. В исследовании были выявлены существенные различия в особенностях проявления лжи у право послушных женщин и женщин-заключенных, обнаружены особенности личности, определяющие проявления лжи и факторы, влияющие на эти проявления.

Для осужденных женщин ложь выступает не только в качестве защитной и адаптивной реакции, но и в качестве инструмента создания социально одобряемого образа «Я» или способа избежать неприятностей. Склонность ко лжи в данном случае продиктована тем, что осужденные женщины допускают ложь как приемлемую форму поведения, не имеющую высокого потенциала зла. Таким образом, в их континууме одобряемого – неодобряемого поведения ложь воспринимается как феномен нейтральный, инструментальный, имеющий ситуативную значимость. Значимой задачей психологов в пенитенциарных учреждениях является глубинное исследование и распознавание причин и особенностей лжи в рамках тюремного сообщества. Подобные знания позволят понять сущность расхождения моделей одобряемого поведения, в данном случае в отношении лжи, в обществе и тюремном сообществе и ориентироваться в создании комплекса мер по приближению второго к первому.

Изучение и осмысление границ лжи, которые определяют ее проявления и, что особенно важно, допустимость акта лжи в рамках коллективных, институциональных и индивидуальных субъектов, является значимой проблемой в современной психологии лжи. Ложь как социальный феномен занимает особое место в сфере обще-

ственных отношений. Она имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Однако, несмотря на моральное неодобрение лжи, она не относится к табуированным действиям, знаменуя грань социально дозволенного. Выступая фактором человеческих взаимоотношений, ложь требует глубинного всестороннего изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Барсукова О.В. Гендерные различия в понимании психологического феномена лжи // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 348–351.
2. Бердяев Н.А. Парадокс лжи // Человек, 1999. №2. С. 102–108.
3. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991. 448 с.
4. Достоевский Ф.М. Нечто о вранье // Собр. соч.: в 15 т. СПб., 1994. Т. 12. С. 138–148.
5. Информационно-аналитический портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [электронный ресурс]. URL: <http://crimestat.ru/> (дата обращения: 07.04.2015).
6. Никитина Е.В. Мужская и женская ложь: ее различия // Материалы российской научно-теоретической конференции. 14 марта 2007 г. Ижевск, 2007. С. 63–72.
7. Официальный интернет-портал Федеральной службы государственной статистики (Росстат) [электронный ресурс]. URL: <http://cbsd.gks.ru/> (дата обращения: 06.05.2015).
8. Служаева В.Ю. Гендерный анализ психологических особенностей проявления различных видов и мотивов лжи у студентов Оренбургского государственного университета // Вестник магистратуры : науч. журн. / учредитель ООО «Коллоквиум». 2014. № 11(38). Т. 1. Йошкар-Ола, 2014. С. 162–165.
9. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М., 2008. 412 с.

# РАЗДЕЛ II

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 316.6;159.9.01

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-46-53

**Густова Е.А.**

*Московский государственный областной университет*

### **МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы обучения взрослых иностранному языку, дается обоснование необходимости учета особенностей мотивационно-смысловой сферы личности обучающихся взрослых. Такие психологические характеристики, как личностные смыслы обучения, мотивы деятельности, ценностные ориентации, составляющие мотивационно-смысловую сферу личности взрослого обучающегося, придают учебной деятельности направленность, избирательность, осмысленность, динамичность и обуславливают успешность овладения иностранным языком.

*Ключевые слова:* взрослый как субъект образования; мотивационно-смысловая сфера личности взрослого; личностный смысл; мотивы обучения; жизненные и профессиональные ценности взрослого.

**E. Gustova**

*Moscow State Regional University*

### **METHODOLOGY AND PROCEDURES OF STUDYING PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* The theoretical-methodological analysis of the problem of teaching adults a foreign language is presented in the article. The necessity of taking into account the features of the motivational and meaning sphere of adult students' personality is substantiated. Such psychological characteristics as the personal meanings of training, motives of activity, valuable orientations comprising the motivational and meaning sphere of an adult's personality give to the educational activity certain orientation, selectivity, force, dynamics and stipulate success in mastering a foreign language.

*Key words:* adult as a subject of education, motivational and meaning sphere of an adult's personality, personal meaning, motives of training, vital and professional values of an adult.

---

© Густова Е.А., 2015.

Одна из центральных задач современной педагогической психологии – образование взрослых. Социальная ситуация в России вынуждает взрослых продолжать обучение, получать новые знания. Во все сферы жизни внедряются новейшие технологии, постоянно расширяется круг общения людей. Изменения в профессиональной жизни современного человека происходят постоянно, эффективность его профессиональной деятельности часто связана с необходимостью систематического обучения [2].

Важнейшая задача образования взрослых – непрерывность, постоянство развития человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей жизни. Крупнейший теоретик и практик образования взрослых, американский ученый М.Ш. Ноулз видит главную задачу современности в «производстве» такого поколения людей, которые были бы способны на постоянное самообучение на протяжении своей жизни и которые могли бы использовать полученные знания в быстро меняющихся условиях своей жизнедеятельности.

Статистические данные показывают, что в большинстве европейских стран около трети взрослого населения владеют иностранными языками. Знание иностранного языка напрямую связано с теми международными отношениями в различных областях производства, в которые вступает современный человек для успешного продвижения по профессиональной карьере и в плане личностного развития. В нашей стране обучение осуществляется как в системе высшего образования, так и через организацию курсов иностранных языков различ-

ных уровней подготовки. Для того чтобы обучение было более эффективным, необходимо адекватное методологическое и методическое обеспечение этого процесса, что также является задачей педагогической психологии.

Специфика обучения взрослых представлена в научных трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Ю.Н. Кулюткина, В.Л. Житлина и многих других ученых.

В теории обучения взрослых, андрагогике, представлены основные этапы процесса обучения взрослых: психолого-андрагогическая диагностика обучающихся, создание комфортных условий обучения, совместный выбор содержания, форм, методов, источников и средств обучения, совместное осуществление собственно процесса обучения, оценка эффективности обучения [6].

В широком смысле андрагогику следует рассматривать как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни. Появлению этой науки предшествовал ряд объективных причин. Во-первых, эволюционное развитие философских и психологических наук привело к осмыслению того, что человеку принадлежит основная роль во всех процессах социальной жизнедеятельности, включая образование. Во-вторых, современная информатизация обучения видоизменила организацию учебного процесса, предоставив обучающимся больше свободы в процессе обучения. В третьих, разные виды ведущей деятельности детей и взрослых позволили сформулировать принципы андрагогической модели обучения, отделив ее

от педагогической модели. В четвертых, исследования в области физиологии и психологии взрослого человека подтверждают возможность успешного обучения в течение продолжительного времени и указывают на факторы, обуславливающие эффективность образовательного процесса. В число таких факторов вошли образование, жизненный опыт, профессиональная деятельность, которые, в свою очередь, определяют специфическое развитие мышления, внимания и памяти у взрослого человека.

Экспериментальные исследования данной проблематики позволили выделить ряд объективных и субъективных факторов, связанных с освоением иностранного языка взрослыми обучающимися. К объективным факторам относятся содержание и организация процесса обучения, методы, цели и задачи обучения, специфические педагогические технологии. К субъективным факторам относятся индивидуально-личностные особенности взрослых, состоящие из многофункциональной системы побудителей, включающей потребности, мотивы, цели, сформировавшуюся систему ценностей, интересы, стремления, эмоции [6]. Такие психологические характеристики, как личностные смыслы обучения, мотивы деятельности, ценностные ориентации, составляют мотивационно-смысловую сферу личности взрослого обучающегося, придают учебной деятельности направленность, избирательность, осмысленность, динамичность и обуславливают успешность овладения иностранным языком.

Теоретический обзор представленный о понятиях личностного смысла, мотивов деятельности, жизненных

ценностей и их соотношении, сложившихся в отечественной и зарубежной психологии, показывает существование различных точек зрения на понимание и толкование данных феноменов в науке.

Представители бихевиорального направления (А. Бандура, Дж. Роттер и др.) считают, что человек может действовать целенаправленно, отвечать за свои действия, осознавать опыт. Однако понятие смысла поведения человека выводится без учета его субъективных, внутренних характеристик, обуславливающих осмысленность его поведения и жизнедеятельности.

Основные достижения в разработке понятия «смысл» в рамках психоаналитического направления связаны с именем А. Адлера. Ученый отмечает, что смысл жизни каждого человека имеет определенные индивидуальные особенности. Эта индивидуальность диктуется его основной жизненной целью, обусловленной личным опытом, системой ценностей и отношений, направленностью личности.

Проблема осмысленного существования человека постоянно подчеркивается представителями гештальтпсихологии.

Ж. Нюттен считал, что специфический смысл чего-либо появляется из отношения между мотивацией и жизненной ситуацией, которая связана не столько с прошлым субъекта, сколько с его актуальным поведением. Анализируя имеющуюся информацию, человек строит картину мира через осмысление многообразия проживаемых ситуаций. Мотивация играет роль вектора, который задает направление в построении образа мира конкретно-индивидуума. Согласно Ф. Перлзу,



«спонтанное чувство всего того, что ощущает и делает человек» [9, с. 51] есть главный психологический механизм, который должен запускаться при осмыслении ситуации. Этот механизм ученый назвал процессом сознания, действие которого заключается в том, что посредством деятельности происходит актуализация смысла потребности и сопоставление его со смыслом объекта.

В гуманистической психологии смысл определяет полноценное человеческое существование и рассматривается как личностное качество индивида.

К. Роджерс утверждал, что всякий здравомыслящий человек способен ставить жизненные цели и отыскивать свой личностный смысл, поэтому для конкретного человека важны не столько сами события, сколько то, как он воспринимает действительность. Отсюда, понятие «смысл» становится субъективным и его можно отнести к разряду индивидуальных, личностных характеристик. «Важная истина относительно внутреннего мира индивида состоит в том, что подлинный и полный смысл его может знать лишь индивид» [9, с. 54].

Согласно А. Маслоу, в качестве смысловых детерминант поведения и жизнедеятельности индивида выступают потребности, которые оказывают влияние на ценности. Это выражается в том, что в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения потребностей могут меняться ценности.

В понимании Г. Олпорта ценность – это и есть некий личностный смысл. Он считает, что если смысл чего-либо имеет для человека особую значимость, то он всегда будет осмысливать

его как ценность. Привычки осознавать ценности как личностные смыслы интериоризируются и трансформируются во внутреннюю составляющую личности, в систему «Я» [7].

Р. Мэй в соотношении «смыслы – ценности» считал определяющими смыслы. Первостепенность смысла выражается в том, что, соединяясь с энергией организма, он побуждает желания человека. Ценности индивида выступают как индикатор его внутренней готовности к действию в определенном направлении для удовлетворения потребности.

В понимании И. Ялома, синонимами личностного смысла могут одновременно выступать жизненные цели, задачи и стратегии. В процессе индивидуальной жизнедеятельности в течение жизни может происходить постепенная эволюция личностных смыслов [11].

В. Франкл представляет смысл как задачу всей его жизни. Автор утверждает, что всякий человек стремится найти смысл своей жизни и исполнить его: «каждый человек во всех жизненных ситуациях имеет предначертанный ему единственный в своем роде путь, идя по которому, он может добиться реализации собственных возможностей» [9, с. 61]. Это стремление является движущей силой его поведения и в целом развития.

В отечественной психологии понятие «смысл» традиционно анализируется в рамках деятельностного подхода и связано с понятием «личность» в различных аспектах ее рассмотрения.

А.Н. Леонтьев в анализе структуры деятельности трактует смысл как результат отражения отношений, которые возникают между субъектом и

тем, на что направлены его действия как на результат деятельности. Другими словами, личностный смысл порождается отношением мотива к цели, при этом мотиву в этой связке принадлежит смыслообразующая функция [4].

Ф.Е. Василюк рассматривает смысл как составляющую мотивационно-ценностной сферы личности и понимает как нечто «...внутреннее и субъективное». Ученый отграничивает внешнюю практическую деятельность и внутреннюю объективную познавательную деятельность и наделяет смысл внутренне субъективным содержанием. Мотив, побуждающий к деятельности, является в теории учебного смыслообразующим, обуславливающим направление поведения индивида. Ценности выступают как своего рода психологические измерители (по Ф.Е. Василюку – «психологические органы») значимости мотивов, соотношения индивидуальных побуждений и «надындивидуальной сущности» личности [9].

А.Г. Асмолов в структуре личности выделяет ее основную составляющую – динамическую смысловую систему, которая раскрывает все виды связи между личностными смыслами, установками, мотивами, поступками. Динамическая смысловая система характеризуется относительной автономностью и производностью от «порождающей ее совокупности деятельностей». Формой выражения личностного смысла является готовность к совершению определенной деятельности – «личностный смысл есть содержание установки». Автономная смысловая система личности включает в себя различные личностные об-

разования (смыслы, мотивы, установки), определяет динамику личности, регулирует направленность поведения человека [1].

В отечественной психологии рассматриваются два подхода к соотношению понятий «ценность – смысл». В первом случае понятие «ценность (личностная ценность)» трактуется как частное производное по отношению к понятию «смысл» и является его конкретизацией (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый и др.). Во втором – понятие «ценность» представлено как фундаментальная категория (Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев) [8].

А.В. Серый говорит о различных смысловых уровнях понимания человеком окружающей действительности: ситуативный смысл; жизненный смысл как жизненная необходимость; смысл жизни как развитие, стремление; смысл бытия (сверхсмысл).

В основе иерархии, предложенной Б.С. Братусем, лежит идея связи человека с общностями, в которые он входит: 1) уровень ситуационных прагматических смыслов; 2) уровень эгоцентрических смыслов; 3) уровень группоцентрических смыслов; 4) уровень общечеловеческих смыслов; 5) уровень смыслов, определяющих отношения человека с беспредельным.

Д.А. Леонтьев различает три уровня смысловой регуляции жизнедеятельности личности, в которые входят смысловые структуры: первый уровень представлен личностными смыслами и смысловыми установками; второй – мотивами, смысловыми конструктами; третий – личностными ценностями [5].

М.С. Яницкий и А.В. Серый так трактуют ценностные ориентации:

«ценностные ориентации определяются направленностью личности на ту или иную систему ценностей». В данном подходе «ценностные ориентации» выступают как «ценностные вектора» [12, с. 85].

Р.Х. Шакуров как представитель второго подхода в соотношении рассматриваемых понятий определяет личностный смысл как «ценности, придающие привлекательность каким-то действиям, жизненным актам, деятельности и т.д., а смысл жизни – это целостное отношение человека к ней как к привлекательной ценности» [10, с. 21]. Автор считает ценности и потребности понятиями, тесно связанными между собой.

Это довольно распространенная точка зрения в зарубежной и отечественной психологии, однако Д.А. Леонтьев предлагает их различать в следующем аспекте. Потребности детерминируют наше поведение «снизу»: мы субъективно воспринимаем их как нечто, находящееся «внутри» нас и толкающее к чему-то, находящемуся «снаружи». Ценности определяют наше поведение «сверху»: они привносятся извне, интериоризируются и становятся личностными ценностями [5].

Отвечая на вопрос «являются ли ценности мотивами деятельности?», Р.Х. Шакуров высказывает мысль, что ценности выполняют две основные функции: жизнеутверждающую и мотивирующую, то есть автор представляет ценности как в виде смыслов (первая функция), так и в виде мотивов (вторая функция) [3; 10].

По мнению Д.А. Леонтьева, «мотивы крайне трудно отделить в экс-

перименте от личностных смыслов и смысловых установок, исключительно через посредничество которых они и проявляются. То же, но еще в большей степени, относится к ценностям» [5, с. 130].

Теоретический обзор показывает, что личностные смыслы, установки, мотивы, ценности наряду с другими личностными образованиями, образуют автономную смысловую систему личности, определяющую динамику личности, отражающую ее внутреннее единство и регулирующую направленность поведения [1]. Значимость, необходимость и функциональность указанных выше понятий безусловна, распространяется на многие сферы жизнедеятельности человека, в число которых входят и ситуации обучения иностранным языкам.

Показатели, критерии, индикаторы и диагностический инструментарий, используемые в эмпирическом исследовании по данной проблематике, представлены в таблице 1.

Таким образом, особую роль в овладении иностранными языками играют психологические особенности взрослого человека, определяемые характеристиками мотивационно-смысловой сферы личности, которые придают учебной деятельности направленность, избирательность, осмысленность, динамичность и обуславливают ее успешность. При обучении взрослых иностранному языку необходимо учитывать такие характеристики мотивационно-смысловой сферы, как личностные смыслы обучения, мотивы обучения, жизненные и профессиональные ценности обучающихся.

Таблица 1

**Показатели, критерии, индикаторы изучения психологических особенностей обучения взрослых иностранному языку**

Показатели	Критерии	Индикаторы	Методики
Смыслы	Осмысленность жизни; личностные смыслы обучения	Шкалы теста СЖО: цели, процесс, результат, локус-контроля – Я, локус-контроля – жизнь Шкалы ЛД: оценка, сила, активность	Методика СЖО (Д.А. Леонтьев); Методика личностного дифференциала
Мотивы	Внутренние и внешние мотивы деятельности (обучения) Потребность в достижении цели, успеха и в целом достижений	Шкалы опросников: мотивы жизнеобеспечения, взаимодействия, познания, активности, самореализации; оценка в достижении успеха	Опросник мотивации профессиональной деятельности (Т.Н. Францева); Шкала оценки потребности в достижении успеха (Ю.М. Орлов)
Ценности	Жизненные ценности	Терминальные ценности в обучении и образовании	Морфологический тест жизненных ценностей. Авторы: И.Г. Сеннин, в переработке В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной
Успешность обучения	Успешность – неуспешность	Знание лексики, грамматики, орфографии и синтаксиса; говорение; аудитивные навыки	Педагогическая экспертиза преподавателями иностранного языка

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. 367 с.
2. Густова Е.А., Шевцов А.С. Теоретические аспекты исследования психологических особенностей обучения взрослых иностранному языку // Особенности исследований в психологической, педагогической практике и социальной работе : сб. материалов науч.-практ. конф. IX Левитовские чтения. 23–24 апреля 2014 г. / Редкол.: Т.Н. Мельников, И.Е. Жмурин, В.В. Кузовкин [и др.]. М., 2014. С. 102–105.
3. Калутин А.Ю. Соотношение понятий при изучении ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1/2014 : электронный научный журнал URL: [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред.), А.А. Волочков, Д.С. Корниенко, Т.В. Евтух (отв. секретарь); Перм. Гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2014. С. 17–24.
4. Леонтьев А.Н. Философия психологии:

- Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994. 228 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
  6. Матухин Д.Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 308. С. 159–162.
  7. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М., 2002. 462 с.
  8. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей / Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина. Казань, 2005. 128 с.
  9. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов : монография. Кемерово, 2002. 186 с.
  10. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.
  11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М., 1999. 576 с.
  12. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-1. С. 82–97.

УДК 378 (07)

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-54-61

**Смаковская Н.И.***Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева*

## **ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Аннотация.* В статье обсуждается вопрос изменения требований к содержанию психологической культуры как основы совершенствования профессионализма преподавателя технического вуза. Автор сосредотачивается на изучении профессиональных коммуникативных действий в структуре психологической культуры преподавателя вуза, представляет характеристику коммуникативно-аналитических, диагностических и проективных действий в структуре изучаемого феномена: разработана и апробирована методика оценки; представлены результаты диагностики среднеуровневого показателя проявления коммуникативно-деятельностного компонента и их интерпретация.

*Ключевые слова:* психологическая культура преподавателя, структура коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры, коммуникативно-аналитические действия (КАД), коммуникативно-диагностических действия (КДД), коммуникативно-проективные действия (КПД).

**N. Smakovskaya***Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev*

## **DIAGNOSTICS OF COMMUNICATIVE AND ACTIVITY COMPONENT OF UNIVERSITY TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CULTURE**

*Abstract.* The article discusses the issue of changing the requirements to the conceptual parameters of the psychological culture of a technical university teacher. The author focuses on the study of professional communicative activities in the structure of a university teacher's psychological culture. The communicative and analytical actions, as well as the diagnostic and projective ones are characterized in the structure of the studied phenomenon. The methodology of assessing the diagnostic results of the communicative-activity components index and its interpretation is developed and approved.

*Key words:* university teacher's psychological culture, the structure of communicative-activity component of psychological culture, communicative and analytical activities (CAA), communicative and diagnostic activities (CDA), communicative and projective activities (CPA).

Проблемы преобразования современной высшей школы, повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза создают предпосылки для разработки новых научных подходов к исследованию его труда. Особое внимание психологической науки заслуживает изучение психологической культуры современного преподавателя высшей школы как личностной

© Смаковская Н.И., 2015.

детерминанты развития его профессионализма.

Во многих исследованиях отмечается, что внутренняя гармонизация и соразмерность всех структур личности педагога достигается, прежде всего, в результате максимального развития качеств, определяющих доминирующую направленность его личности, придающую смысл его профессиональной деятельности [6]. Учеными подчеркивается, что именно педагогическая направленность личности способна обеспечить такую органичную соразмерность и пропорциональность, которая характеризуется ориентированностью преподавателя в педагогическом взаимодействии на развитие индивидуальных личностных и профессиональных качеств и способностей как студента, так и своих в интересах студента.

Отметим актуальность обращения к данной проблематике в современной социоэкономической и культурной ситуации. Агрессивное влияние социальной среды, деструктивных процессов, происходящих в ней, разрушительно воздействует, прежде всего, на личность молодого человека. Учеными подчеркивается, что в минимизации негативных социальных последствий и их преодолении ключевая роль принадлежит педагогу, в том числе преподавателю высшей школы. Он, по мысли Л.М. Митиной [3], «может и должен способствовать активному распространению положительного нравственного опыта», создавать необходимые условия для поиска молодым человеком путей собственного личностного и профессионального самоопределения.

Психолого-педагогические исследования доказывают очевидную истину

о том, что интерес к предмету зачастую определяется неуловимыми взаимосвязями, которые устанавливаются между субъектами образовательного пространства [2]. Исследователи отмечают, что эффективное профессиональное педагогическое общение, обеспечивающее оптимальное развитие образовательного процесса, обладает рядом уникальных особенностей: яркой палитрой коммуникативных задач, открытой позицией субъектов образовательной ситуации, преобладание организующего воздействия преподавателя над дисциплинирующим.

Авторами на основе анализа и систематизации ситуаций затрудненного общения (решение профессиональных задач проблемного типа) обозначена необходимость разработки «праксиологического конструкта» [5, с. 296], благодаря которому можно будет максимально точно и оперативно решать поставленные коммуникативные задачи, которые отличаются необходимостью проникновения в механизм возникновения проблемы, установления причинно-следственного соответствия, нахождения дополнительной информации и принятия решения в ситуации выбора из нескольких альтернатив, ограниченности времени и неопределенных условий. Обращение автора к проблеме изучения коммуникативного аспекта психологической культуры преподавателя технического вуза определяется во многом переосмыслением личностной и профессиональной позиции преподавателя высшей профессиональной школы в условиях личностного и профессионального взаимодействия в контексте педагогической психологии [4]. В определении психологической культуры

преподавателя высшей технической школы мы исходим из осознания данного феномена как сложной и многомерной реальности, характеризующей преподавателя как профессионала и личность, интегрирующую психологические знания в ракурсе преподавания своего предмета, осуществляя продуктивное профессионально-личностное общение со студентами, осознавая потребность в совершенствовании своего профессионализма. Структуру коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры преподавателя вуза мы представляем как систему профессиональных коммуникативно-аналитических, коммуникативно-диагностических и проективных действий [6], содержательные характеристики которых определены следующим образом:

– коммуникативно-аналитические действия (КАД) рассматриваются как сложная аналитико-синтетическая процедура восприятия и осознания существенных признаков ситуации и установление в ней тех отношений и свойств, распознавание которых необходимо для решения педагогической задачи в данной коммуникативной обстановке;

– коммуникативно-диагностические действия (КДД) позволяют преподавателю соотносить существующую коммуникативную ситуацию, ее социально-психологическое наполнение с развивающим личностным и профессиональным потенциалом предметного содержания дисциплины;

– коммуникативно-проективные действия (КПД) предполагают создание (воссоздание) коммуникативных образцов в условиях, адекватным динамике развития коммуникативной

ситуации, а также моделирование программы совершенствования преподавателем как собственной психологической культуры, так и психологической культуры студентов.

С целью изучения актуального уровня коммуникативных действий в структуре психологической культуры преподавателя технического вуза мы разработали и апробировали методику «Оценка коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры преподавателя технического вуза» (методика основана на решении практических заданий).

Преподавателям различных кафедр технического университета, участвовавшим в диагностике (n=120), было предложено выполнить серию последовательно предъявляемых заданий, каждое из которых являлось логичным продолжением предыдущего. За выполненные задания возможно было получить от нуля до трех баллов, руководствуясь представленными далее содержательными характеристиками.

Так, результат решения практического задания, оцененный «0 баллов» соответствовал критическому уровню развития коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры преподавателя вуза. Это проявилось, прежде всего, в отсутствии осознания взаимосвязей аналитических, диагностических и проективных действий как значимых в психологической культуре преподавателя технического вуза. Профессиональные коммуникативные действия не были включены в систему личностного и профессионального целеполагания, поэтому профессионально-педагогическая деятельность осуществляется исходя из решений



собственных краткосрочных задач, не связанных с личностным и профессиональным совершенствованием студентов. В ответах преподавателей отсутствовали адекватные модели педагогического взаимодействия, отмечено исключительное доминирование субъект-объектных коммуникаций.

Один балл получили ответы преподавателей, соответствующие низкому уровню развития коммуникативно-деятельностного компонента. Это проявлялось в том, что в процессе решения задачи преподаватели не смогли реализовать весь комплекс интеллектуальных и практических коммуникативных действий (обозначение характерных признаков той или иной коммуникативной модели, выявление возможности ее реализации в данной педагогической ситуации). Выбор коммуникативных действий преподавателем не был аргументирован заданными коммуникативными параметрами.

Оценка «2 балла» (средний уровень) соответствовала результату, в котором присутствовали такие содержательные характеристики развития коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры, как наличие цели и результатов своих коммуникативных действий, прогнозирование действий студентов, управление ситуацией, в целом направленное на нейтрализацию ситуации затрудненного общения. Однако преподаватель не всегда исходит из актуального уровня развития психических особенностей студентов данного возраста, затрудняясь в соотнесении диагностических признаков коммуникативной ситуации с предметным содержанием занятия; не всегда обосновывает данный выбор определенной

коммуникативной моделью; не рассматривает данную коммуникативную ситуацию в качестве стимулирующей.

Ответы преподавателей, соответствующие максимальному уровню развития коммуникативно-деятельностного компонента, были оценены в «3 балла». Данные результаты свидетельствовали о глубоком понимании и оптимальной реализации преподавателем системы профессионально важных коммуникативно-аналитических, коммуникативно-диагностических и коммуникативно-проективных профессиональных действий. Это предполагало эффективное управление коммуникативной ситуацией (определение причин ее возникновения, постановка педагогических целей и задач; учет особенностей обучающихся; описание возможных ответных реакций студентов, предвидение результатов воздействия). Преподаватель соотносил диагностические признаки ситуации с предметным содержанием занятия для эффективного личностного и профессионального развития студентов; обосновывал данный выбор определенной коммуникативной моделью; рассматривал данную коммуникативную ситуацию в качестве стимулирующей.

Представим в целом серию диагностических заданий. Первое задание заключалось в анализе коммуникативной ситуации по предложенному алгоритму: определить педагогическую проблему, выявить ее значимые показатели, специфику педагогической ситуации, ее существенные признаки, определить свои действия по достижению личностного развивающего эффекта.

Во втором задании преподавателям было предложено соотнести содер-

жательные специфические признаки коммуникативной ситуации с психологическими особенностями развития студентов и студенческой группы.

Третье задание предполагало выявление возможностей преподавателей по определению диагностических признаков педагогической ситуации и разработке сценария корректирующего коммуникативного воздействия.

Четвертое и пятое задание были направлены на диагностику, прежде всего, коммуникативно-проективных действий. Так, преподавателям было предложено построить развернутый и детализированный план беседы со студентом, сопоставив этап беседы, содержание коммуникативных действий и вербальные/невербальные иллюстрирующие примеры.

В завершающем задании преподаватели разрабатывали программу личностного и профессионального развития для студента. Преподавателям предлагалось обозначить психологическую проблему, определить цель возможных личностных и профессиональных изменений, охарактеризовать исходное состояния субъекта, выявить основные признаки инновационной среды, обозначить ожидаемые личностные и профессиональные изменения.

Анализ содержания выполненных преподавателями заданий позволил нам обозначить проблему: наиболее сложной для большинства преподавателей оказалась та часть предложенных заданий, в которой надо было продемонстрировать не эмоциональную оценку ситуации и общие рассуждения, а представить анализ коммуникативной ситуации в соотнесении с предметным содержанием дисциплины, ее

дифференцированную характеристику и коммуникативный диагностический потенциал.

При решении первого задания (среднеуровневый показатель проявления коммуникативно-деятельностного компонента (СУП) = 1,5), предполагающего глубокий и всесторонний анализ педагогической ситуации, включающий определение проблемы и объективных/субъективных условий ее возникновения, осознание специфики педагогической ситуации и реализацию содержательных коммуникативных действий, соответствующих особенностям развития студентов в заданных коммуникативных условиях, полностью справились с заданием 10,2 % преподавателей. Наибольшее число преподавателей справилось с заданием частично, причем у 42,1 % в ответах доминировал оценочный тип высказываний на общем эмоциональном фоне. Преподаватели затруднились и в определении признаков специфической коммуникативной ситуации и не ответили на вопрос о необходимых действиях по достижению требуемого развивающего эффекта. Эти же вопросы вызвали затруднения у 39,2 % преподавателей, однако в их ответах преобладал анализ и осознание возможности изменений с качественным их обоснованием. 8,5 % преподавателей не смогли полностью справиться с заданием, в ответах у них присутствовала лишь острая негативная эмоциональная реакция, которая свидетельствовала о нежелании «работать, входить» в данную ситуацию.

Примерно такие же результаты (СУП=1,49) были получены при выполнении задания на сопоставление содержательной характеристики выяв-

ленной коммуникативной проблемы и ее специфических признаков с психологическими особенностями студентов и социально-психологическими показателями развития студенческой группы. Чуть более 10 % преподавателей справились с заданием; 8,7 % преподавателей отказались от выполнения данного задания или не справились с ним. В ответах 42,5 % преподавателей преобладали эмоционально-оценочные действия, что не позволило им ориентироваться в ситуации, вычленять и обобщать ее диагностические признаки. 38,7 % преподавателей, участвовавших в диагностике, в решении задания проявили коммуникативные действия по соотнесению характерных признаков коммуникативной ситуации с психологическими особенностями ее субъектов лишь частично.

Достаточно сложным (СУП = 1,46) оказалось задание по разработке приемов коммуникативного воздействия с целью коррекции педагогической ситуации в соответствии с ее коммуникативными диагностическими признаками. В полном объеме с ним справилось 9,7 % преподавателей: ими были представлены варианты вербальных и невербальных модулей с их обоснованием в соответствии с коммуникативно-диагностическими признаками ситуации. 10,5 % преподавателей не включились в выполнение задания, или задание вызвало у них резко негативную реакцию. 42,4 % преподавателей описывали коммуникативные коррекционные средства, ориентируясь, прежде всего, на авторитарную субъект-объектную модель педагогического взаимодействия; признаки субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия с учетом личностной

и профессиональной коррекции педагогической ситуации были выявлены в ответах 37,4 % преподавателей, принимавших участие в исследовании.

Еще более затруднительным (СУП = 1,39) стало выполнение задания по разработке структурированного и детализированного плана беседы со студентом. В данном задании предполагалось соотнесение определенного ее этапа с содержанием коммуникативных действий и вербальными/невербальными иллюстрирующими примерами. Не справилось с заданием 12,3 % преподавателей. 44 % преподавателей продемонстрировали коммуникативные аналитические, диагностические и проективные действия по изменению мотивационно-ценностного компонента психологической культуры студенты весьма скудно. Частичная представленность всего комплекса действий коммуникативно-деятельностного компонента выявлена у 35,2 % преподавателей. В полном объеме данное задание выполнило 8,5 % преподавателей, предложив аргументированные варианты ответов в соответствии с личностным и профессиональным уровнем развития студента, реализуя обучающий потенциал коммуникативных условий педагогической ситуации.

Наиболее сложным (СУП = 1,37) для преподавателей, участвовавших в диагностике, оказалось задание, в котором предлагалось представить программу совершенствования психологической культуры для студента. Подавляющая часть преподавателей (более 70 %) смогла предложить лишь частичные ответы на некоторые вопросы задания: наибольшие затруднения вызвали такие параметры, как определение цели предполагаемых личност-

ных и профессиональных изменений у студента, признаков инновационной среды и ожидаемые личностные и профессиональные изменения.

Таким образом, полученные результаты позволили нам сделать ряд выводов. Наиболее сложными оказались задания, направленные на диагностику всего комплекса профессиональных коммуникативных действий, что подразумевает, прежде всего, demonstra-

цию детальный и аргументированный анализ коммуникативной ситуации, определение характерных коммуникативных диагностических признаков. Большинство преподавателей, принимавших участие в диагностике, продемонстрировали минимальный и средний уровни развития коммуникативно-деятельностного компонента психологической культуры (рис. 1).

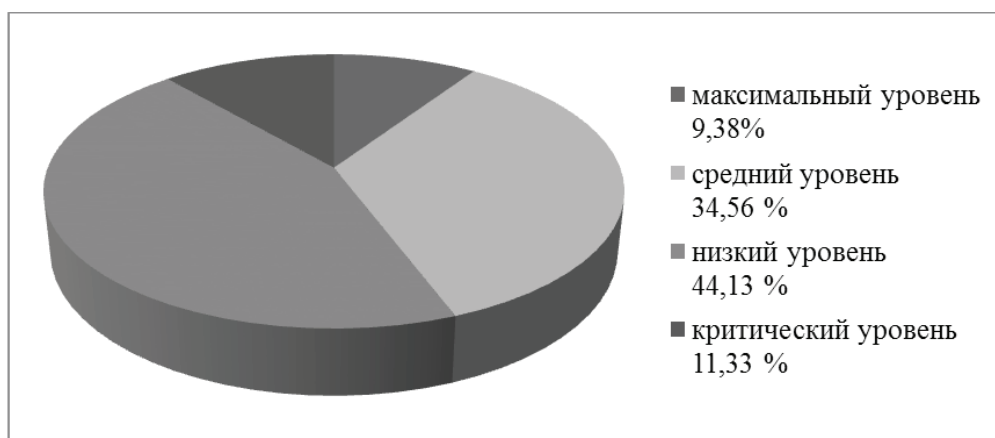


Рис. 1. Результаты диагностики актуального уровня развития коммуникативных действий в структуре психологической культуры преподавателя вуза

При этом многими преподавателями осознавалась необходимость «преобразования природных возможностей и образования новых способностей» [1, с. 141] в своей психологической культуре, ее постоянное творческое самосовершенствование, поскольку психологические механизмы развития (как качественного преобразования) принципиально отличаются от механизмов формальной передачи знаний, умений и навыков.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Самара, 1998. 216 с.
2. Леонтьев Д.А., Ханина И.Б. К проблеме общения в работах А.А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 20–27.
3. Митина Л.М. Смысл жизни как рефлексивный ресурс личностно-профессионального развития педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 81–89.
4. Смаковская Н.И. Изучение психологической культуры преподавателя технического вуза на основе анализа аудиторного занятия // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. Вып. 23. № 20 (191). С. 87–90.

5. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. 3-е изд., стер. М., 2013. 432 с.
6. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы. Н. Новгород, 2002. 169 с.

УДК 159.922

DOI: 10.18384/2310-7235-2015-4-62-71

**Фотекова Т.А.***Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)***ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ МАТЕРИНСКОГО И ОТЦОВСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ С СОСТОЯНИЕМ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ  
ФУНКЦИЙ СЫНОВЕЙ И ДОЧЕРЕЙ**

*Аннотация.* Было проведено нейропсихологическое исследование мальчиков и девочек дошкольного и младшего школьного возраста из полных семей. Взаимосвязь уровня образования каждого из родителей с показателями психических функций сыновей и дочерей анализировалась отдельно. Рассматривались три уровня образования: высшее, среднее профессиональное и основное общее. Оказалось, что образовательный статус матери наиболее важен для развития высших психических функций дочери, а отцовское образование больше влияет на сыновей. Чем выше образовательный уровень каждого из родителей, тем лучше у детей обоего пола формируются функции левого полушария. *Ключевые слова:* высшие психические функции, социокультурные факторы, программирование и контроль, серийная организация движений, кинестетические функции, зрительный гнозис, слуховые функции, зрительно-пространственные функции.

**T. Fotekova***N.F. Katanov Khakass State University, Abakan***CORRELATION BETWEEN FATHERS' AND MOTHERS'  
EDUCATIONAL LEVEL AND THE STATE OF SONS' AND  
DAUGHTERS' HIGHER MENTAL FUNCTIONS**

*Abstract.* The neuropsychological research was carried out among 239 boys and 276 girls of preschool age and primary school age from two-parent families to study the influence of parents' educational level on the formation of children's higher mental functions. The influence of each of the parents was analyzed separately. Mother's educational status is more important for the daughter's development, and father's education influences the sons' to a greater extent. In relation to daughters, father's education has an exclusive impact on kinesthetic functions. The higher father's and mother's educational levels are, the better sinistrocerebral functions, particularly auditory verbal ones, are formed in children of both sexes.

*Key words:* functional blocks of the brain; higher mental functions; programming and control; motor and speech serial organization; kinesthetic functions; visual gnososis; auditory information; visual-spatial functions.

Формирование высших психических функций зависит от сложного взаимодействия социокультурных условий и морфологического созревания мозга. Эти

© Фотекова Т.А., 2015.

Публикация подготовлена при поддержке РГНФ, грант № 14-06-00293 «Нейропсихологический подход к изучению роли средовых факторов в формировании высших психических функций у детей».

процессы взаимообусловлены и принципиально неразделимы. Одним из главных факторов, определяющих социальную ситуацию развития ребенка, является семья. При этом, как показывает ряд исследований, для благополучного развития детей родители должны быть материально обеспеченными и образованными [11; 12; 14; 15; 16].

Отцовский и материнский уровень образования предсказывает детские результаты в области языковых и когнитивных способностей [16]. При этом влияние каждого из них имеет свою специфику. Возможно, это объясняется различным характером взаимодействия родителей с маленькими детьми в процессе игр. Если матери в игре стремятся в первую очередь обеспечить комфорт и безопасность ребенка, то отцы более энергичны, они предпочитают силовые игры и действия, стимулирующие активность ребенка, тем самым способствуя развитию моторики, пространственных функций и освоению собственного тела [2].

Есть мнение, что образовательный уровень отца влияет в большей степени на развитие когнитивных навыков детей, а уровень образования матери – на детское здоровье [15]. Влияние отцовского и материнского образования оценивается по-разному. Традиционная точка зрения склонна придавать больший вес образованию отца [13], но некоторые авторы высказывают прямо противоположное мнение [10].

Вероятно, не только образовательные уровни отца и матери по-разному связаны с психическим развитием детей, специфика этой взаимосвязи будет зависеть от пола ребенка. Существуют данные о несоответствии влиянию матери и отца на личностные

особенности детей. Так, например, отрицательное отношение матери приводит к неприятию себя, либо низкому самопринятию, в то время как родительские позиции отца влияют в меньшей степени. Доминирование матери сказывается более благоприятно на воспитании дочерей, чем сыновей [1].

Есть также исследования, свидетельствующие о дифференцированном влиянии образовательного статуса родителей на учебные достижения детей разного пола. Поло-ролевая модель видит механизм такой дифференциации в том, что родитель одного с ребенком пола выступает для него в качестве фигуры для подражания. В результате образовательный статус матери обладают более сильным влиянием на дочь, а отцовское образование важнее для сына [14]. А. Шевалье также считает, что родительское влияние сильнее между родителями и детьми одного пола: для девочек влияние отцовского образования близко к нулю, а для мальчиков оно существенно, влияние материнского образования на учебные достижения дочери больше, чем на успехи сына [11]. По мнению В.Н. Дружинина, корреляция в интеллектуальных характеристиках членов семьи – это следствие эмоциональной близости между ними. Типичный для русских семей «материнский эффект» объясняется тем, что дети в ней ближе к матери, чем к отцу [3]. По наблюдениям А. Шевалье с соавторами отцовское образование наиболее важно при принятии решения о продолжении обучения после 16 лет, особенно для дочери, а вот доходы отца в этой ситуации важнее для сыновей [12].

Корреляция когнитивных показателей родителей и детей зависит не толь-

ко от пола ребенка, но и от порядка его рождения [5]. Влияние матери на сына-первенца, будет отличаться от ее влияния на перворожденную дочь и на сына, рожденного вторым. Интересно, что максимальное интеллектуальное воздействие со стороны родителей обоего пола испытывают мальчики, рожденные первыми. Чем выше уровень образования родителей, тем лучше развивается вербальный интеллект сыновей. Коэффициент корреляции наиболее высок в парах «отец – сын». В случае со вторым ребенком, напротив, связь интеллектуальных показателей родителей и ребенка проявляется сильнее, если это девочка [5].

Принимая во внимание подтвержденное влияние уровня родительского образования на учебные достижения и интеллектуальные характеристики детей, можно сформулировать гипотезу о том, что высшие психические функции также будут связаны с этим фактором. Такая связь будет носить избирательный и обусловленный полом детей характер, и в большей степени будет касаться вербальных, т.е. левополушарных функций. С учетом сложившихся культурных и бытовых традиций, проявляющихся в большей вовлеченности матери в процесс воспитания, можно также предположить, что материнское образование будет играть более важную роль в развитии высших психических функций (ВПФ) детей, чем образование отца.

Было проведено нейропсихологическое обследование 515 детей из полных семье, где они были единственными или имели одного, реже двух-трех сиблингов. Среди них 69,5 % составили младшие школьники, 30,5 % – дошкольники. Средний возраст детей 7

лет и 3 месяца. Соотношение мальчиков и девочек соответствовало 46,4% и 53,6 %. 44,5 % матерей имели высшее образование, 43,1 % – среднее профессиональное и 12,4 % среднее общее образование. Среди отцов 32,5 % были с высшим образованием, 53 % – со средним профессиональным и 14,5 % – средним общим.

Использовались методы нейропсихологического обследования, разработанные А.Р. Лурией [6] и адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Т.В. Ахутиной [7]. Статистическая обработка данных производилась на основе пакета программ IBM SPSS Statistics 20 с применением описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и апостериорных критериев.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных нейропсихологических проб, а также подсчитывались индексы, которые представляют собой относительные суммарные показатели, объединяющие преимущественно однофакторные параметры выполнения различных заданий [8]. Этот прием основан на обобщенном и укрупненном подходе к анализу ВПФ, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией, и учете особенностей межполушарной асимметрии мозга. Были выделены три таких показателя. Первый показатель – это индекс III блока мозга, он позволяет судить о состоянии, функций программирования, регуляции, контроля и серийной организации движений и речи. Поскольку второй блок мозга функционально



латерализован, то для его оценки мы использовали два показателя: индекс переработки информации по левополушарному типу и индекс переработки информации по правополушарному типу. Процедура вычисления индексов состоит в отборе наиболее информативных для каждого индекса и преимущественно однофакторных показателей, их суммировании и последующей нормализации [8].

Кроме того, высчитывались индексы отдельных функций [9]. В частности индекс функций программирования и контроля произвольных форм деятельности, серийной организации движений, кинестетических функций, зрительного гнозиса, слуховых и зрительно-про-

странственных функций. Совокупность этих показателей, полученных путем стандартизации, и их сопоставление друг с другом позволяет оценить состояние высших психических функций с учетом их неравномерного развития.

В нашей выборке дети по полу распределены почти равномерно с небольшим преобладанием девочек, которых оказалось 53,6 %. У 39,5 % из них были матери с высшим образованием, у 47,8 % – со средним профессиональным и у 12,7 % – с общим.

Однофакторный дисперсионный анализ констатирует наличие связи между материнским образованием и величиной нейропсихологических индексов дочерей (рис. 1).

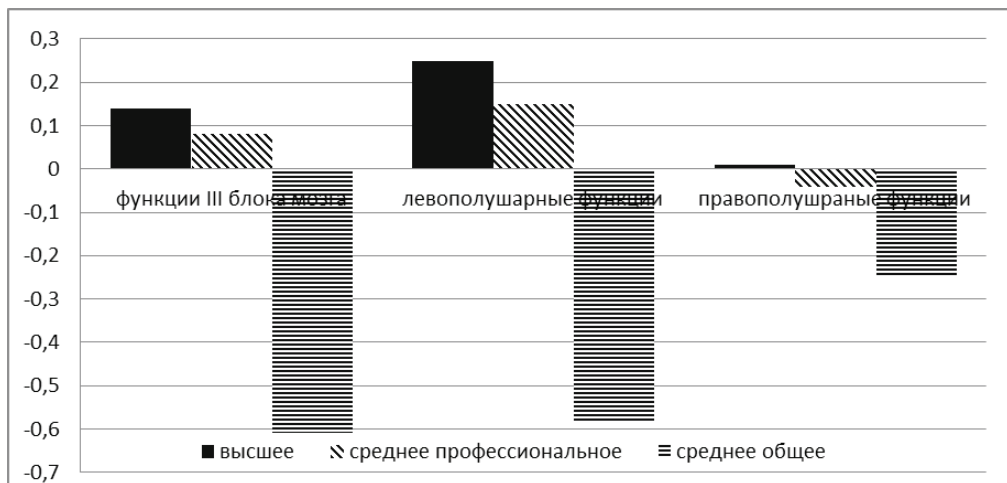


Рис. 1. Состояние высших психических функций дочерей в зависимости от образовательного статуса матери

Как видно, зависимость имеет линейный характер: со снижением образовательного уровня матери ухудшаются и показатели ВПФ девочек. Обнаружено влияние описываемого фактора на функции III блока мозга ( $F=10,62$ ,  $p=0,000$ ). Показатели соответствующего индекса девочек, име-

ющих мам с общим образованием, значительно ниже показателей их сверстниц, мамы которых получили высшее ( $p=0,005$ ) и среднее профессиональное образование ( $p=0,010$ ). Анализ параметров вошедших в индекс показывает, что это обусловлено трудностями серийной организации

движений и речи, при том, что характеристики программирования и контроля деятельности во всех трех группах близки. Такой же характер имеют различия между группами по показателям индекса левополушарных функций ( $F=12,28$  и  $p=0,000$ ). Они достоверно ниже в группе дочерей, воспитывающихся мамами с низким образовательным статусом ( $p=0,001$  и  $p=0,003$ ). Правополушарные функции у всех девочек находятся примерно на одном уровне.

Анализ индексов отдельных функций позволяет лучше понять, чем обусловлены различия в вышеописанных показателях. Значения этих показателей у девочек, матери которых имеют высшее либо среднее профессиональное образование, близки. Между ними обнаружено одно существенное различие, оно касается зрительного гнозиса, который лучше сформирован у девочек, имеющих более образованных мам ( $p=0,014$ ). Дети женщин со средним общим образованием отстают от сверстниц почти по всем показателям.

Дисперсионный анализ подтверждает влияние материнского образования на серийную организацию движений и речи ( $F=7,38$ ,  $p=0,001$ ). Дочери малообразованных матерей хуже усваивают ( $F=4,86$ ,  $p=0,008$ ) и автоматизируют ( $F=6,28$ ,  $p=0,002$ ) новые двигательные навыки. Они также менее успешны в грамматическом оформлении высказывания ( $F=8,07$ ,  $p=0,000$ ) и затрудняются при построении послоговой программы синтагмы.

Уровень образования матери важен для развития зрительного восприятия девочек ( $F=12,01$ ,  $p=0,000$ ). Низкий образовательный статус матери связан со статистически достоверным снижени-

ем продуктивности узнавания недорисованных ( $F=8,09$ ,  $p=0,000$ ) и перечеркнутых ( $F=7,21$ ,  $p=0,001$ ) изображений и возрастанием числа вербально-перцептивных ошибок ( $F=9,05$ ,  $p=0,000$ ) у дочерей.

Значимый эффект фактора материнского образования обнаружен также для показателей индекса переработки слуховой информации ( $F=9,87$ ,  $p=0,000$ ). Последующий апостериорный анализ показывает, что дочери матерей со средним общим образованием хуже запоминают слухоречевую информацию, чем их сверстницы, имеющие матерей с высшим ( $p=0,001$ ) и средним профессиональным ( $p=0,017$ ) образованием. Следы их памяти больше подвержены интерференции ( $p=0,003$  и  $p=0,030$ ). Они чаще допускают звуковые замены при воспроизведении слов ( $p=0,012$ ) и хуже справляются с лексическим оформлением текста ( $p=0,034$ ) по сравнению с девочками, которых воспитывают мамы с высшим образованием. Все эти особенности в сочетании с ранее упомянутыми трудностями опознания перечеркнутых изображений и обилием вербально-перцептивных ошибок, указывают на дефицит левополушарных функций у девочек, имеющих малообразованных матерей.

На сыновей материнское образование влияет несколько иначе. Среди обследованных нами мальчиков 50,6 % имели мам с высшим образованием, 37,4 % – со средним профессиональным и 11,9 % – со средним общим. Как видно, если в выборке преобладали дочери, имевшие матерей со средним профессиональным образованием, то среди сыновей чаще других встречались те, у кого была высокообразо-

ванная мать. При этом ВПФ мальчиков в меньшей степени подвержены влиянию материнского образования. Анализ нейропсихологических индексов показал, что от этого фактора зависит только состояние левополушарных функций ( $F=5,79$ ,  $p=0,004$ ). Этот индекс дифференцирует группы мальчиков, имеющих мам с высшим и

общим образованием ( $p=0,007$ ) (рис. 2). Сыновья образованных матерей обладают более высоким объемом кратковременной слухоречевой памяти ( $p=0,050$ ), они успешнее в оральном праксисе ( $p=0,002$ ), отсроченном воспроизведении слов ( $p=0,020$ ), лучше понимают близкие по звучанию названия действий ( $p=0,014$ ).

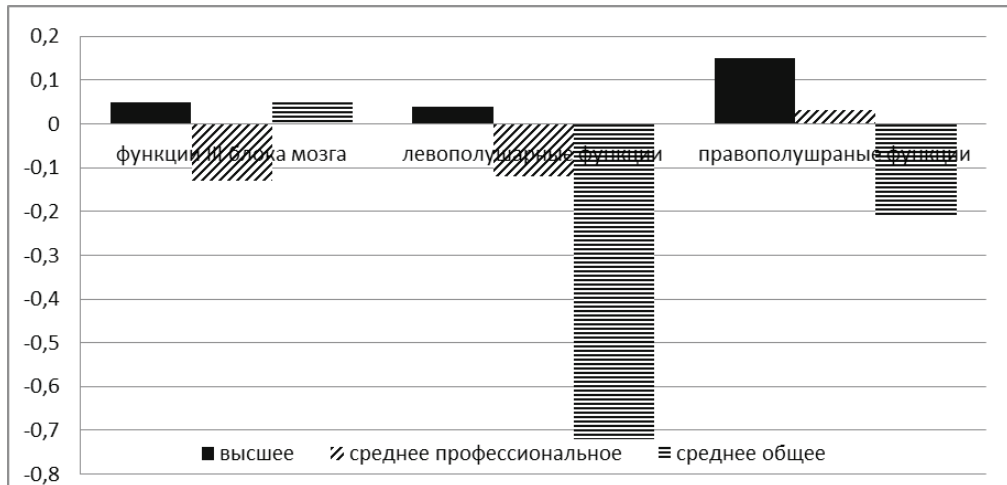


Рис. 2. Состояние высших психических функций сыновей в зависимости от образовательного статуса матери

Апостериорный анализ показателей, вошедших в индекс, свидетельствует о том, что сыновья матерей с высшим образованием имеют преимущества в характеристиках левополушарных функций по сравнению со сверстниками, матери которых получили среднее профессиональное образование. Различия выявлены в показателях импрессивной речи: дети матерей с высшим образованием лучше понимают близкие по звучанию названия предметов ( $p=0,035$ ) и близкие по значению названия действий ( $p=0,033$ ). Также выявлены некоторые различия между показателями левополушарных функций мальчиков,

имеющих матерей со средним профессиональным и средним общим образованием. Первые продуктивнее в отсроченном воспроизведении слухоречевой информации ( $p=0,043$ ), у них лучше сформирован оральный праксис ( $p=0,002$ ).

Материнское образование влияет на величину обобщенного показателя функции программирования и контроля произвольных форм деятельности мальчиков ( $F=3,51$ ,  $p=0,031$ ). Различия по этому параметру выявлены для крайних групп ( $p=0,034$ ). Более образованные матери успешнее формируют у сыновей способность к произвольной регуляции деятельности и поведения

по сравнению с женщинами, которые не имеют профессионального образования. Возможно, такие мамы и сами не обладают высокоразвитыми управляющими функциями, что и помешало им продолжить собственное образование после окончания школы.

Влияние матери на зрительное восприятие проявляется и по отношению к сыну ( $F=9,87$ ,  $p=0,000$ ). Различия выявлены между мальчиками, имеющими наиболее и наименее образованных матерей ( $p=0,000$ ).

Также подвергалась анализу взаимосвязь отцовского образования с состоянием высших психических функций дочерей и сыновей. Оказалось, что уровень образования отцов более важен для развития ВПФ мальчиков. В нашем исследовании почти не выявлено связи уровня отцовского образования с аналогичными показателями девочек. Исключение составляют

кинестетические функции ( $F=4,26$ ,  $p=0,015$ ), причем они тем успешнее, чем хуже образован отец. Возможно, это объясняется тем, что отцы меньше взаимодействуют с дочерьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, предпочитая уделять свое время сыновьям. Можно также рассматривать эти результаты в контексте полоролевой модели, согласно которой преимущественное влияние образовательного уровня родителя на ребенка одного с ним пола объясняется тем, что родитель выполняет функцию ролевой модели для этого ребенка, ребенок стремится быть похожим на него [4; 14].

Связь отцовского образования с характеристиками ВПФ мальчиков более существенна, она затрагивает функций передних отделов мозга ( $F=5,35$ ,  $p=0,005$ ) и левого полушария ( $F=6,08$ ,  $p=0,003$ ) (рис. 3).

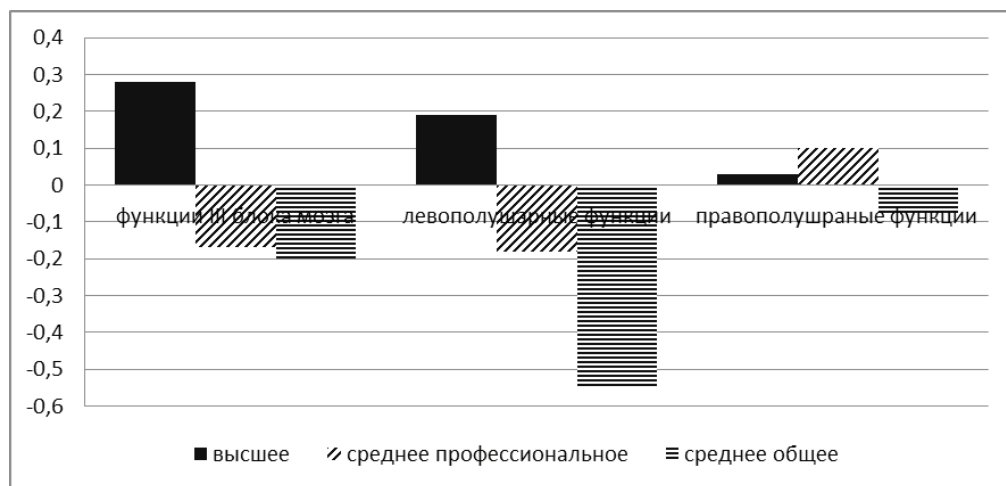


Рис. 3. Состояние высших психических функций сыновей в зависимости от образовательного статуса отца

Функции III блока мозга значительно лучше развиты у тех мальчиков,

папы которых имеют высшее образование ( $p=0,005$  для групп 1 и 2 и  $p=0,004$

для групп 1 и 3). Различия в показателях этого индекса обеспечиваются характеристиками программирования и контроля, преимущественно на уровне речевой деятельности ( $F=5,98$ ,  $p=0,003$ ). Наиболее образованные отцы имеют сыновей, превосходящих сверстников в умении выстраивать смысловой замысел высказывания ( $F=12,6$ ,  $p=0,000$ ) и программировать текст ( $F=5,27$ ,  $p=0,006$ ).

Левополушарные функции различаются в группах аналогичным образом ( $p=0,029$  для групп 1 и 2 и  $p=0,008$  для крайних групп). Функциональные возможности левого полушария у сыновей, имеющих отцов с высшим образованием, выше за счет характеристик переработки слуховой информации ( $p=0,001$  и  $p=0,000$ ). Это проявляется в более высоком объеме кратковременной и долговременной слухоречевой памяти и показателях лексического оформления высказывания. Все перечисленные различия подтверждаются апостериорным анализом ( $p<0,01$ ).

Итак, полученные данные подтверждают нашу гипотезу о том, что образовательные уровни отца и матери влияют на развитие высших психических функций детей, причем характер этого влияния зависит от пола ребенка. Чем выше образовательный уровень родителя, тем лучше формируются функции левого полушария, прежде всего речеслуховые, и это справедливо для детей и родителей обоих полов. Уровень образования матери также связан с показателями развития зрительного восприятия.

У девочек наиболее сильно связаны с образовательным уровнем матерей функции передних отделов мозга (прежде всего серийная организация

движений) и левого полушария (речеслуховые и компоненты переработки зрительной информации по левополушарному аналитическому типу). Образовательный уровень отца менее важен для дочерей и затрагивает только кинестетические функции, причем они тем лучше, чем образовательный уровень отца ниже.

Для мальчиков как отцовское, так и материнское образование существенны для формирования функций передних отделов мозга (прежде всего программирования и контроля) и левого полушария, но отцовское образование более важно для развития речеслуховых функций, а материнское для зрительного восприятия. Как видно, образованные родители благоприятно влияют на развитие регуляторных функций своих сыновей, но не дочерей. Это может быть связано с культурными стереотипами маскулинности, побуждающими обоих родителей придавать больше значения при воспитании сыновей таким качествам, как решительность, инициативность, целеустремленность, для чего приходится предъявлять к поведению сыновей более жесткие требования, навыки следования которым развивают программирование и контроль деятельности. Связь образовательного уровня родителей с речеслуховыми функциями детей имеет очевидные объяснения. Именно речевые левополушарные функции максимально культурно опосредованы и формируются в процессе получения образования. Уровень речевой культуры тесно связан с уровнем образования и может рассматриваться как маркер социально-профессиональной стратификации. Дети образованных родителей попа-

дают в более благоприятную речевую среду, которая выступает основой для формирования их собственной речи. Сложнее объяснить, почему хорошо образованной матери удается успешнее содействовать развитию серийной организации движений у дочерей, чем у сыновей, а на зрительный гнозис мать одинаково благотворно влияет у ребенка любого пола.

Развитие высших психических функций – это сложный и длительный процесс, благополучие которого зависит от взаимодействия целого ряда биологических и социальных факторов, одним из которых является образовательный уровень родителей. Изучая взаимосвязь уровня родительского образования с состоянием ВПФ детей разного пола, мы обнаружили, что:

– уровень образования матери в большей степени, чем образовательный уровень отца, связан с успешностью формирования высших психических функций дошкольников и младших школьников обоего пола;

– образовательный статус матери наиболее важен для развития ВПФ дочерей, а отцовское образование больше влияет на сыновей, т.е. существует более тесная взаимосвязь образовательного уровня родителя с характеристиками ВПФ ребенка одного с ним пола;

– матери с высоким образовательным уровнем в большей степени способствуют формированию серийной организации движений и речи дочерей и функций зрительного восприятия сыновей и дочерей, чем менее образованные женщины;

– чем лучше образованы матери и отцы, тем успешнее развиваются левополушарные функции сыновей и доче-

рей и функции произвольной регуляции деятельности сыновей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 67–77.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. Москва – Обнинск, 2007. 220 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2008. 368 с.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб., 2012. 176 с.
5. Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 104–113.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М., 2000. 512 с.
7. Методики нейропсихологического исследования детей / Ахутина Т.В. и др. // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников; под. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2012. С. 11–33.
8. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии / Ахутина Т.В. и др. // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 2. С. 84–95.
9. Фотекова Т.А. Возрастные, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме. Абакан, 2007. 168 с.
10. Carneiro P., Lshken K., Salvanes K.G. A Flying Start or no effect? Long Term Consequences of Time Investment in Children during their first Year of Life. IZA. Discussion Paper. No. 5793. 2011. P. 76 p
11. Chevalier A. Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment. IZA. Discussion Paper. No. 1153. 2004. 44 p.
12. Chevalier A., Harmon C., O'Sullivan V., Walker I. The impact of parental income

- and education on the schooling of their children. *Journal of Labor Economics*. 2013. Vol. 2, pp. 1–22.
13. Haegeland T., Kirkebyen L. J., Raaum O., Salvanes, K.G. Why children of college graduates outperform their schoolmates: A study of cousins and adoptees. *IZA. Discussion papers*. №. 5369. 2010. 50 p.
  14. Korupp S. E., Ganzeboom H. B. G., Van Der Lippe T. Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's. *Educational Quality & Quantity*. №. 36. 2002. P. 17–42.
  15. Lundborg P., Nordin M., Rooth D.O. The intergenerational transmission of human capital: Exploring the role of skills and health using data on adoptees and twins. *Discussion Paper series*. 2011. №. 6099. 32 p.
  16. Tamis-LeMonda C.S., Shannon J.D., Cabrera N.J., Lamb M.E. Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*. 2004. V. 75. № 6. P. 1806–1820.

## НАШИ АВТОРЫ

**Араканцева Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Московского психолого-социального университета; e-mail: arcanta@yandex.ru

**Бобылева Ирина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), главный специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» (г. Москва); e-mail: bobileva\_ia@rambler.ru

**Заводилкина Ольга Владимировна** – старший научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» (г. Москва); e-mail: dlyavas28@rambler.ru

**Густова Елена Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, заместитель по учебной работе декана факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: elgust@yandex.ru

**Каяшева Ольга Игоревна** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии и педагогики Университета Российской академии образования (г. Москва); e-mail: idst1230@yandex.ru

**Ффремова Диляра Набиуллиновна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Университета Российской академии образования (г. Москва); e-mail: dileff@mail.ru

**Корнилова Ольга Александровна** – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: podo4va@yandex.ru

**Смаковская Наталья Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедры общественных наук Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева; e-mail: smakovska@mail.ru

**Фотекова Татьяна Анатольевна** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан); e-mail: fotekova@yandex.ru

**Цветкова Надежда Александровна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и общей психологии Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: TsvetkovaNA@yandex.ru

**Рыбакова Анна Игоревна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и общей психологии Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: RybakovaAI@rgsu.net

**Старцева Наталья Геннадьевна** – психолог Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Приморского района Санкт-Петербурга; e-mail: Natali.s.nata@mail.ru

**Чахоян Алина Самвеловна** – аспирант кафедры социальной психологии Ивановского государственного университета; e-mail: Chakhoyan.A.S@yandex.ru





## ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала Вестник Московского государственного областного университета, Серия: «Психологические науки» зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, а так же архив номеров с 2008 г. по настоящее время доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на сайте Московского государственного областного университета ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)).

---

### ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2015. № 4

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова  
литературный редактор Т.С. Павлова  
переводчик Е.В. Приказчикова  
корректор А.С. Барминова  
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»  
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98  
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31  
e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru)  
Сайт: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 4,5, усл. п.л. 4,75.

Подписано в печать 15.12.2015. Заказ № 2015/12-7.

Отпечатано в типографии МГОУ  
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а