

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN  
№ 4 (10)

Academic Journal

Series:  
*Psychology. Pedagogics. Education*

Moscow  
2017

ВЕСТНИК РГГУ  
№ 4 (10)

Научный журнал

Серия  
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва  
2017

УДК 159.9(05)+37(05)

ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валье, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэмер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сакаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Т.Д. Марцинковская, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Шабельников, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), М.О. Резванцева, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Р. Орестова, д-р психол. н. (РГГУ), Т.П. Скрипкина, д-р психол. н. (РГГУ), Т.Д. Шевеленкова, канд. психол. н. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.Э. Кригер, д-р психол. н. (РГГУ), А.Г. Асмолов, д-р психол. н., проф. (МГУ), В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (МГППУ), Т.В. Рябова, выпускающий ред., канд. психол. н., доц. (РГГУ), Л.А. Халилова, канд. филол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Катаева, канд. ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т, Сан-Диего, США), Д. Верч (Вашингтонский ун-т, Сент-Луис, США), П. Шгайнер (Ун-т Пенсильвании, Филадельфия, США), А. Био (Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция), М. Денн (Ун-т им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция), Г. Тиханов (Ун-т королевы Марии, Лондон, Великобритания).

Ответственный за выпуск: Т.Д. Марцинковская, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора .....	7
--------------------	---

### Тематические сообщения

---

<i>М.С. Гусельцева</i> Культурно-психологическая травма как фактор риска в становлении гражданской идентичности .....	8
<i>И.А. Петухова</i> Психология творчества: культурно-деятельностный подход .....	24
<i>С.А. Москвичева</i> Терминология в области социолингвистической категоризации языков: поиск идеала или точка зрения? .....	40
<i>В.А. Ясвин, Е.М. Моргачева</i> Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций .....	58

### Эмпирические исследования

---

<i>А.Е. Хаин, А.Б. Холмогорова</i> Семейные факторы психологической адаптации к стрессу в процессе трансплантации гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) у подростков и ухаживающих за ними матерей .....	75
<i>Е.А. Сергиенко</i> Психологическое здоровье: субъективные факторы .....	98
<i>О.Ю. Зотова, А.М. Рикель, А.А. Тунияни</i> Ситуационные и личностные факторы субъективного благополучия студентов .....	118
<i>И.Н. Галасюк, О.В. Митина</i> Разработка и апробация опросника «Родительская позиция в семье с особым ребенком» .....	137
<i>Приложение</i> Стимульный материал и ключ к методике «Родительская позиция в семье с особым ребенком» .....	155

## CONTENTS

Editor's note .....	7
---------------------	---

### Subject Reports

---

<i>M. Guseltseva</i> The cultural-psychological trauma as a risk factor in the formation of civil identity .....	8
<i>I. Petukhova</i> Psychology of creative work. Cultural-activity approach .....	24
<i>S. Moskvitcheva</i> Terminology in the field of sociolinguistic categorization of languages. A search for an ideal or a point of view? .....	40
<i>V. Yasvin, E. Morgacheva</i> Organizational culture of pedagogical collectives in the situation of association of educational organizations .....	58

### Empirical Research

---

<i>A. Khain, A. Kholmogorova</i> Family factors of psychological adjustment to stress in adolescents and their mothers undergoing hematopoietic stem cell transplantation (HSCT) .....	75
<i>E. Sergienko</i> Psychological health. Subjective factors .....	98
<i>O. Zotova, A. Rikel, A. Tuniyants</i> Situational and personal factors of subjective well-being of students .....	118
<i>I. Galasyuk, O. Mitina</i> The development and approbation of the questionnaire "Parental position in the family with a special child" .....	137
<i>Supplement</i> Stimulus material and the key to methodology "Parental Position in the Family with a Special Child" .....	155

## От редактора

Уважаемые коллеги, в четвертый номер «Вестника РГГУ» «Психология. Педагогика. Образование» вошли интересные и разнообразные статьи, посвященные крайне актуальным проблемам современной психологии.

В тематических сообщениях представлены статьи, в которых раскрываются как теоретические, так и прикладные проблемы. Это прежде всего вопросы, связанные с анализом понятия «культурной травмы», поворотом психологии к социогуманистике и влиянием культуры на становление идентичности. Не менее важными являются и проблемы виртуального общения, в том числе и конфликтного общения, также как и вопросы творчества, в которых сплетаются и теория, и методология, и практика. Проблема культуры и ее влияния на поведение и общение людей раскрывается в статье, посвященной вопросу этнодифференцирующих качеств у подростков разных культур. Изучение культуры в формировании поведения и представлений о других интересно сопоставить с данными, полученными при изучении идентичности у молодежи однородной профессиональной группы. Не менее важными являются в настоящее время и вопросы, связанные с лингвистической идентичностью, в том числе и подходы, раскрывающие отношение к языку в контексте социолингвистики.

Одним из самых актуальных в настоящее время является вопрос о слиянии и реорганизации образовательных учреждений. Анализ организационных и культурных рисков связанных с этим процессом отражен в статье данного выпуска.

Реорганизация является одной из сложных проблемных ситуаций, способы решения которых также анализируются в данном выпуске.

Вопросы субъективного благополучия, психического и психологического здоровья, общей характеристики этих понятий, а также отношения пациентов к процессу лечения тяжелых заболеваний нашел отражение в трех статьях данного выпуска. Это доказывает включенность издания в анализ наиболее «горячих» проблем современной психологии.

Не менее значимыми являются и вопросы диагностики, связанные с воспитанием «проблемных» с точки зрения здоровья детей. Поэтому представляется крайне важной разработка различных вариантов психологического инструментария, позволяющего изучить отношение родителей к данной ситуации.

## Тематические сообщения

---

М.С. Гусельцева

Психологический институт РАО

Федеральный институт развития образования

Московский государственный областной университет

M.S. Guseltseva

Psychological Institute of Russian Academy of Education

Federal Institute of Education Development

Moscow State Regional University

Культурно-психологическая травма  
как фактор риска в становлении  
гражданской идентичности

The cultural-psychological trauma  
as a risk factor in the formation of civil identity

Идентичность является в современной психологии актуальным понятием, не только позволяющим охватить целостность развивающегося человека в трансформирующемся мире, но и претендующим на трансдисциплинарность, связывающим психологию со смежными областями социогуманитарного знания. Трансдисциплинарные устремления психологической науки проявились в наши дни в смещении интереса от эго-идентичности к разнообразию ее конфигураций и социальных форм, одной из которых является гражданская идентичность. Сложность и многоаспектность идентичности современного человека находит отражение в изучении особенностей ее структуры – иерархической организации (гармоничной либо дисгармоничной), порождающей ведущий тип идентичности, а также содержания – совокупности качественных компонентов, соответственно отличающихся узостью либо шириной. В фокусе внимания данной статьи находятся актуальные проблемы становления гражданской идентичности подрастающих поколений в ситуации социокультурных трансформаций, выделены ее содержание и структура, особенности и условия формирования. Подчеркивается, что на рубеже XX–XXI вв.

в психологических исследованиях усилился интерес к методологии социогуманитарных наук; на передний план анализа вышли представления о разнообразии стилей жизни и путей становления идентичности человека, значимости культурных факторов, а также риски и способы оптимизации этих процессов. Также в статье обсуждается представление о культурно-психологической травме как существенном факторе риска в становлении и развитии гражданской идентичности.

*Ключевые слова:* методология, социокультурные изменения, культурно-психологическая травма, позитивная социализация, гражданская идентичность.

In modern psychology the identity is an essential concept, not only allowing to embrace the integrity of developing person in a transforming world, but also claiming for the transdisciplinarity, linking psychology to related areas of social and humanitarian knowledge. Transdisciplinary aspirations in psychology manifested themselves in the shift of interest from the ego-identity to the diversity of social identity, one of which is civil identity. The complexity and multidimensionality of the identity is reflected in the study of its structure features – a hierarchical organization (harmonious or disharmonious) that generates the leading type of identity, as well as content – the aggregate of qualitative components, which are respectively distinguished by narrowness or width. The article focuses on acute issues of the civil identity formation with younger generations in the situation of sociocultural transformations, its content and structure, features and conditions of formation are singled out. It is emphasized that at the beginning of the 21st century psychological research has intensified an interest in the methodology of social and humanitarian sciences and that ideas about the diversity of life styles and ways of becoming a person's identity, the importance of cultural factors, as well as the risks and ways of optimizing these processes came out to the forefront of the analysis. The article also discusses the idea of the cultural-psychological trauma as an important risk factor in the formation and development of civil identity.

*Keywords:* methodology, socio-cultural changes, cultural-psychological trauma, positive socialization, civil identity.

Идентичность в наши дни является одним из ведущих понятий в психологии развития и в социогуманитарных науках в целом. Под идентичностью понимают как самоидентификацию человека, так и его осознанную принадлежность к тем или иным социальным, национальным, профессиональным, политическим, экономическим, религиозным, языковым, расовым и иным общностям. Однако существует несогласованность в использовании данного понятия. С одной стороны, различают этническую, религиозную, гендерную

идентичности, а с другой – национальную, гражданскую (государственную), территориальную, сексуальную (половую); при этом одни авторы полагают, что гражданская и национальная идентичность суть синонимы (Андерсон, 2001; Геллнер, 1991), тогда как другие настаивают на принципиальном различии как этнической и национальной, так национальной и гражданской идентичности (Гофман, 2010; Емельянова, 2008). В психологической науке понятие «эго-идентичность» для обозначения целостности личности, тождественности и непрерывности человеческого «Я» введено Э. Эриксоном (Эриксон, 2000). Согласно его подходу, становление и развитие идентичности человека происходит на протяжении всей жизни, а переход от одной возрастной стадии к другой сопровождается кризисами идентичности (Там же).

В современной психологии изучают виды и аспекты идентичности: личностную (персональную); социальную (социокультурную, коллективную, групповую, гендерную, языковую, лингвистическую); родовую (соматическую, сексуальную, расовую, этническую); гражданскую (национальную, государственную, территориальную, региональную, планетарную) и др. Разные грани идентичности могут здесь пересекаться, совпадать, усиливать друг друга и вступать в противоречия, образуя конфликты системных качеств. Под *структурой идентичности* понимают ее иерархическую организацию с выделением ведущего типа идентичности (структура характеризуется гармоничностью либо противоречивостью), а под *содержанием* – совокупность качественных компонентов, соответственно обладающих узостью либо широтой (Марцинковская, 2015). Различают также естественные и искусственные идентичности (Крылов, 2010). Идентичность современного человека сложна и антиномична: она содержит как его отличия от других людей, уникальность и своеобразие, так и групповую принадлежность, укорененность в том или ином сообществе, универсальные и типологические системные свойства. Идентичность выступает основой понимания человеческого поведения, мотиваций, ценностей и образа мыслей.

Трансдисциплинарные устремления психологической науки проявились в наши дни в смещении интереса от эго-идентичности к разнообразию ее конфигураций и социальных форм, одной из которых является гражданская идентичность.

## Гражданская идентичность в условиях социокультурных изменений

Гражданская идентичность – осознание принадлежности к той или иной стране, культуре, государству, включающее также определенное отношение и личностный смысл (Формирование гражданской идентичности..., 2012). Зачастую гражданскую идентичность рассматривают как компонент социальной (Водолажская, 2010); ей соответствует «чувство мы», придающее человеку уверенность и ориентиры в социальном пространстве. Развитие гражданской идентичности подразумевает разные формы совместной, групповой деятельности. В условиях зрелого гражданского общества ее становление сопровождается проявлением социальной активности и самореализации личности, формированием таких психологических качеств, как инициатива, принципиальность, готовность к солидарности, взаимопомощи и т. п. При этом подлинные патриотизм, социальность и солидарность развиваются в процессе индивидуализации, на основе рождения автономной личности. Однако в российском обществе становление и развитие гражданской идентичности наталкивается на определенные трудности, связанные как с негативным историческим опытом (традиционное подавление индивидуальности личности, недостаточность личной автономии и инициативы), так и проблемами современности (риски посттоталитарных комплексов и культурных травм) (Гусельцева, 2015а, 2015b; Культура имеет значение, 2002; Петрановская, 2013а, 2013б, 2016; Штомпка, 2001а, 2001b). Согласно А.Б. Гофману, в социальных представлениях россиян понятия «гражданин» и «подданный государства» не дифференцированы, как и соответствующие определения «гражданский» и «государственный» («гражданство» и «государственность», «citizen» и «citizenship»). Подобный синкретизм является признаком традиционалистского типа сознания, нерефлексивного, нерационального и находящегося на доконвенциональной стадии нравственного развития (см.: Гусельцева, 2015b). Так, в повседневном самосознании россиян отсутствуют развитые представления о правах и обязанностях личности, гражданской и персональной ответственности, цивилизационные нормы толерантности, достоинства, чести, благородства (соответствующие, например, понятиям «civil» и «civility», а также состоянию «гражданского общества», «civilsociety») (Гофман, 2010). Проблематичной является и дифференциация личной истории, истории семьи и истории государства, истории страны: так, зачастую люди не могут отделить достойно прожитую жизнь своих родителей

от требующих осуждения преступлений того или иного политического режима (Петрановская, 2013а, 2013б, 2016).

Гражданская идентичность является результатом как саморефлексии, так и осознания коллективной субъектности выбранной общности. Условием и фактором гражданской идентичности выступает цивилизационная зрелость страны (наличие демократических традиций и институтов, образованного населения, научной рациональности, правовой культуры и т. п.). В монографии «Эволюция идентичностей» А.Н. Крылов показывает, что идентичность современного человека (в качестве интегративной системы его социальных идентичностей – гражданской, национальной, профессиональной, религиозной, гендерной и т. п.) отражает состояние общества и его трансформации в ходе исторического процесса. Так, традиционные идентичности в постиндустриальной культуре постепенно уступают место принципиально новым ее типам (Крылов, 2010), прежде всего обусловленным транзитивным состоянием общества. Содержание гражданской идентичности включает *когнитивный* (представления о гражданстве, о территориальных, политических и культурных особенностях страны, образ государства, модели взаимоотношений человека и государства, гражданина и общества), *ценностный* (система ценностей, опыт вовлеченности/невовлеченности в традиции, осмысленные картина мира и категории собственной культуры) и *эмоциональный* (чувство гордости или стыда за свою страну) компоненты. В структуру гражданской идентичности входят представления об истории страны (историческая идентичность), ее базовой культуре (культурная идентичность), самоидентификация, лингвистическая (языковая) идентичность, социальные переживания, символические представления (государственная символика, национальные герои, значимые исторические события, памятные даты) (Водолажская, 2010; Формирование гражданской идентичности..., 2012).

Таким образом, в условиях социокультурных изменений гражданская идентичность, с одной стороны, представляет сложный и антиномичный комплекс, а с другой – выступает основой движения общества к постиндустриальному типу культуры.

### «Культура имеет значение»

Фундаментом национальной и гражданской идентичности в транзитивном мире выступает культура, поддерживающая систему ценностных ориентиров в развитии личности и служащая стержнем самостояния в изменяющейся (релятивистской) реаль-

ности. Роли факторов культуры в трансформации общества посвящено немало исследований (Культура имеет значение, 2002; Межуев, 2012; Харрисон, 2014). Проблема аморальности и отсутствия правовой культуры в качестве тормоза на пути отечественной социокультурной модернизации поставлена во главу угла в целом ряде работ (Журавлева, 2013; Калинин, 2014; Прохорова, 2015; Юревич, 2014). Культура в наши дни – практически единственная платформа для консолидации разнообразия российского общества и развития гражданской идентичности, особенно в ситуации, где исследователи фиксируют нарастание атомизма, аномии и ценностной поляризации (Буханцова, Кущенко, 2015). Также следует отметить, что социогуманитарные науки сегодня обновляют концептуальный аппарат для описания текущих изменений мира. С позиции культурно-аналитического подхода, выявляющего роль латентных тенденций в трансформации реальности, подчеркнем необходимость дифференциации в становлении идентичности аспектов «национальная/этническая» и «национальная/гражданская» (Гусельцева, 2015а, 2015б). Так, в исторической перспективе при движении от нации-этнуса к гражданской нации происходят соответствующие изменения в структуре идентичности (см.: Межуев, 2012). В этом же ракурсе требует внимания и дифференциация форм национализма: если распределить его разновидности по полюсам, то на одном окажется *негативный национализм*, именуемый нацизмом, а на другом – *позитивный национализм* как идеология национального государства и предпосылка становления гражданской идентичности. В современной социокультурной реальности этой схеме отвечают соответственно типы национал-патриотизма и демократического национализма.

Для обобщения феноменологии подавления индивидуальности личности, правовой рациональности, гражданской инициативы в российской исторической традиции продуктивным является конструкт *культурная травма* (см.: Травма:пункты, 2009; Штомпка, 2001а, 2001б; Alexander et al., 2004), служащий трансдисциплинарным понятием, соединившим опыт психологии и социогуманитарных наук. Аналитика культурных травм российского общества (как в историческом прошлом, на протяжении XX в., так и в наши дни) выявляет трансмиссию травматического опыта. В свою очередь, культурно-аналитический подход позволяет осуществить методологический перевод понятия «культурная травма» в концептуальное поле психологии. Продукту этого перевода мы дали название *культурно-психологическая травма*.

## Культурно-психологическая травма

*Психологическая травма* – понятие, широко используемое в рамках кризисной психологии и концептуализации посттравматических расстройств. Она является разрушительным переживанием, возникающим в результате неблагоприятного воздействия на внутренний мир человека, вторжений из внешнего мира. В отличие от психической травмы, характеризующейся выраженными нарушениями в работе психики, психологическая травма может протекать латентно, незаметно и быть невидимой для окружающих.

*Культурная травма* – метафорический конструкт, используемый для описания массовых потрясений на уровне истории, общества, нации. Согласно П. Штомпке, культурная травма – результат стремительных социальных изменений, обладающих тотальностью, радикальностью и глубиной; они воспринимаются как неподвластные для личного или общественного контроля; оцениваются и интерпретируются в негативном ключе (Штомпка, 2001а, 2001б). Имеются и иные трактовки этого конструкта (см.: Айерман, 2013, 2014). Как уже отмечалось, в наши дни культурная травма приобрела статус трансдисциплинарного понятия.

*Культурно-психологическая травма* вовлекает в психологический план анализа исторические или социокультурные события, явившиеся источником так называемой *коллективной травмы*. Последняя указывает на массовые переживания людей относительно событий их истории и культуры. «Эти переживания основаны на болезненности резких преобразований и переходов, к которым человек оказался не готов и которые становятся заметны на примере изломов повседневных практик» (Мороз, 2012). Историк Д. Ла Капра выделяет этапы переживания травматического опыта: отреагирование (*acting out*) и осмысленная проработка (*working through*) (La Capra, 2001). Важную роль в изучении коллективных (массовых) и исторических травм сыграла постструктуралистская традиция анализа травмы. При анализе особенностей российской культурно-психологической травмы продуктивным также является осмысление латентной травматизация подрастающих поколений, происходившей на уровне семьи. *Кросспоколенческие, трансгенерационные травмы*, передающиеся от родителей к детям – терминология, возникшая на основе изучения опыта семей, пострадавших от репрессий, военных действий или геноцидов. Так, семейный психолог Л.В. Петрановская раскрывает в культурно-психологических травмах XX в. особенности становления идентичности детей войны и послевоенных поколений, показывая, каким образом стили семейного воспитания определяют

мировосприятие и поведенческие стереотипы детей (Петрановская, 2013а, 2013б, 2016). Нарушение автономии семьи, практики раннего отрыва детей от родителей, сужение сферы приватности, чувство базовой незащищенности, полутюремный режим роддомов в советскую эпоху относятся к латентным факторам культурно-психологической травмы, неочевидными последствиями которых стали трудности становления гражданской идентичности современных россиян. При этом ослабление государственного контроля и вмешательства в дела семьи в постсоветскую эпоху Л.В. Петрановская рассматривает в качестве благоприятного тренда: «Начался процесс восстановления отношений между родителями и детьми, который... более важное явление в жизни страны в целом, чем... политические моменты» (Петрановская, 2016)<sup>1</sup>.

Таким образом, латентные социокультурные изменения идентичности происходят на уровне семьи, где в качестве общемировой тенденции наблюдается усложнение ее форм, а кризис традиционной семьи позитивен в том плане, что рождает разнообразие новых стилей жизни. Наряду с этим современные исследователи обращают внимание на тот факт, что культурные травмы не только возникают в ходе социокультурной эволюции, но и конструируются.

### Особенности гражданской социализации и риски культурно-психологических травм

XX век в России стал чередой перманентных культурных травм, что создает латентные факторы риска в процессе становления персональной и гражданской идентичности, где травматология советского человека достойна выступить отдельным направлением исследований (см.: Мороз, 2012; Травма:пункты, 2009). При этом необходимо различать, с одной стороны, травму в качестве акта насилия, с другой – ее процессуальный посттравматический шлейф, проявляющийся в виде искажений в интерпретации реальности. Так, согласно А.В. Юревичу, «в основе нашего менталитета

---

<sup>1</sup> Сравнивая поколения 25-летних и 15-летних, названный автор отмечает, что 25-летние «какие-то растерянные... пассивные, апатичные, неуверенные в себе. А 15–16-летние – забористые. Они более уверенно себя чувствуют, они знают, чего хотят, они вряд ли готовы куда-то встраиваться и подчиняться. У них последствия выученной беспомощности из-за очень тяжелой истории должны рассосаться – если, конечно, не будет новой ретравматизации...» (Петрановская, 2016).

лежит глубокий невротический конфликт, обладающий всеми основными атрибутами массового невроза» (Юревич, 2003, с. 291). Тот факт, что национальная (гражданская) идентичность россиянина не сложилась как таковая, во многом объясняет трудности описания национального характера, который «крайне противоречив» (Там же, с. 290). А.В. Юревич отмечает, что «российские философы и литераторы... стремились разглядеть в невротических свойствах нашего менталитета признаки почетной исключительности, представив их не в психопатологическом, а в патриотическом ракурсе, в чем нетрудно различить признаки психологической защиты» (Там же, с. 291).

В свою очередь, О.В. Мороз обращает внимание на константности отечественных культурных травм XX в., включающие «способность пронизывать все практики и замещать своей болезнетворной природой любые механизмы коммуникации», отсроченный характер травмы и «ее тоталитарную природу, уходящую корнями в репрессивный характер культуры» (Мороз, 2012). Она также ставит вопрос о «травматической природе ментальных оснований русской культуры» (Там же). Таким образом, изучение современного российского общества требует как концептуализации культурно-психологической травмы, так и историко-генетического анализа, дифференцирующего разные эволюционные слои: *историческая травма* (становление российской государственности); *культурные травмы XX в.* (две мировые войны, гражданская война, мобилизационная индустриализация, локальные конфликты); *культурно-психологические травмы современности*.

Определенный риск на пути становления гражданской идентичности россиянина представляет расхождение образов идеального и реального в интерпретации социокультурной ситуации, разрыв между риторикой и повседневными жизненными практиками (Прохорова, 2015). Так, в российском обществе, с одной стороны, распространены коллективные представления об уникальной «духовной нации», а с другой – беспринципное, безнравственное и аморальное поведение в повседневности (см.: Юревич, 2014, с. 61). Современное российское общество невротизировано, расколото и глубоко травмировано, переживает выраженный «транзитивный синдром». Идеологическая поляризация, о которой свидетельствуют текущие аналитические срезы, является симптомом «многолетней коллективной травмы» (Прохорова, 2015).

Обсуждая риски становления гражданской идентичности современных детей и подростков, следует обратить внимание на тот факт, что методология конструктивизма привнесла не только ресурсы самостроительства и жизнотворчества личности, но

и возможности манипулирования массовым сознанием, опыт конструирования культурных травм, которые в современной информационной реальности слишком легко провоцируются. Их конструкторами могут выступать не только политики и средства массовой информации, но даже эксперты и интеллектуалы (Айерман, 2014). Согласно Р. Айерману, «культурные травмы – это публичные дискурсы, в рамках которых рефлексированы и осмысляются основания коллективной идентичности» (Там же), при этом чтобы стать не просто новостью, привлекающей внимание, а имеющим последствия событием, происшествие должно быть переформатировано в определенный дискурс, затем сконструировано в публичной сфере в качестве значимого, и, наконец, надлежащим образом воспринято сообществом (Там же). Так, существенным фактором риска на пути становления персональной и гражданской идентичности современных детей и подростков становится ангажированность российских СМИ и отсутствие культурных практик ведения публичных дискуссий, образцов диалога и нахождения консенсуса между представителями полярных мировоззренческих позиций.

Позитивными средствами преодоления кризиса гражданской идентичности служат культурный, социальный и человеческий капитал, опора на личностные ресурсы. По данным Т.П. Емельяновой, «представители интеллигенции благодаря ресурсу образования, а студенты – ресурсу возраста лучше справляются с травмирующей ситуацией» (Емельянова, 2008). Однако если восточно-европейские страны вполне осознанно стремились вписаться в семью европейской цивилизации, то россияне в массе своей оказались неготовыми к подобной трансформации, за исключением упомянутых интеллигенции и студентов (Там же). Десоветизация как модель позитивной социализации в восточно-европейских странах опиралась на гуманистическую традицию трансформации ценностей: ренессансное представление о достоинстве и творчестве индивидуальности; модель общественного согласия, основанную на парадигме взаимопомощи и солидарности; приоритет ценности личности перед интересами государства; права и свободы, реализуемые посредством развития местного самоуправления; протестантскую этику, поддерживающую самоуважение посредством труда, предприимчивость и инициативу, «самостоянье человека – залог величия его».

\* \* \*

Латентные культурно-психологические травмы, негативная мобилизация и невротизация населения выступают значимыми факторами риска на пути становления гражданской идентичности

подрастающих поколений. Вместе с тем важным способом изживания травматического опыта является творчество образов достойного будущего; позитивная социализация, поддерживающая становление гражданской идентичности посредством участия в процессе преобразований; самоконструирование жизни как способ совладания с транзитивностью реальности.

Позитивная социализация современных детей и подростков предполагает как опору на имеющееся культурное наследие и прогрессивные цивилизационные тренды, так и освобождение от контрпродуктивных социальных представлений и исторических традиций. В этом смысле десоветизация и десталинизация<sup>2</sup> означают не столько низвержение образов прошлого, сколько восхождение к гуманизму; расставание с традицией государственного насилия, где за «культом личности» таился культ безличности: пренебрежение ценностью человеческой жизни, неотъемлемыми правами, свободами и базовым достоинством личности.

Травматичность советской модернизации проявилась прежде всего в том, что в ней происходила мобилизация человеческих ресурсов для преодоления технологического отставания от европейских стран, но при этом в ходе индустриализации был исчерпан и пущен в расход именно человеческий ресурс (Прохорова, 2015). Иными словами, уничтожены именно те социальные и интеллектуальные слои, тот человеческий капитал, который должен являться ведущей силой постиндустриальной модернизации. Эта реальность до сих пор недостаточно отрефлексирована, а негативный тренд продолжается и в наши дни.

Особенностью работы с культурно-психологической травмой в российском обществе является не только табуированность травматического опыта среди отдельных пострадавших и населения в целом, но и отсутствие разработанного инструментария, а также необходимого словаря для описания и дифференциации аспектов

---

<sup>2</sup> Исчерпывающую характеристику сталинского режима дал писатель Д.Л. Быков: «Сталин взял Россию самой перспективной страной мира, страной с невероятным культурным взрывом, с огромным и искренним желанием начать с нуля и построить совершенно новое общество. ... Он взял ее с очень неглупым правительством, в котором, в частности, был Луначарский... А оставил он ее страной с вытоптанной культурой, с глубоко внедрившимся страхом, оставил ее мировой духовной провинцией, и только сказочный культурный взрыв оттепели вернул Россию в мировой контекст. Он оставил ее страной, которая была абсолютно раздавлена его страшным параноидальным мышлением, остатки которого до сих пор никуда не делись» (Быков, 2017).

травматической и посттравматической реальности. При этом роль литературы и публицистики в процессе проработки травмы нельзя переоценить. Осмысление же и переработка травматического исторического опыта страны служат залогом возникновения горизонтов достойного будущего, необходимых для позитивной социализации современных детей и подростков.

---

Литература

- Айерман Р.* Социальная теория и травма // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 1. URL: [http://www.intelros.ru/pdf/socoboz/01\\_2013/SocOboz\\_12\\_1\\_07\\_Euerman.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/socoboz/01_2013/SocOboz_12_1_07_Euerman.pdf) (дата обращения: 10.04.2017).
- Айерман Р.* Интеллектуалы и культурная травма // InLiberty. 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://www.inliberty.ru/library/599-intellektualy-inbspkulturna-ya-tравма> (дата обращения: 10.04.2017).
- Андерсон Б.* Воображаемые сообщества: Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2001.
- Буханцова А.В., Кущенко С.В.* Гражданская идентичность как ресурс консолидации общества // Идеи и идеалы. 2015. № 2(24). С. 112–117.
- Быков Д.Л.* Один: сто ночей с читателем. М.: АСТ, 2017. URL: <https://www.litmir.me/bgr/?b=573433&r=1> (дата обращения: 19.01.2018).
- Водолажская Т.В.* Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5. С. 140–142.
- Геллнер Э.* Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991.
- Гофман А.Б.* В поисках утраченной идентичности: традиции, традиционализм и национальная идентичность // Вопросы социальной теории: Научный альманах. Т. IV. Человек в поисках идентичности. М.: Ассоциация «Междисциплинарное общество социальной теории», 2010. С. 241–254.
- Гусельцева М.С.* (2015а) Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея культуры // Образовательная политика. 2015. № 1 (67). С. 29–44.
- Гусельцева М.С.* (2015б) Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: ценности гуманизма // Образовательная политика. 2015. № 4 (70). С. 12–32.
- Емельянова Т.П.* Культурная травма: Социально-психологические аспекты // Материалы итоговой науч. конф. ИП РАН. 14–15 февр. 2008 / Ред. А.Л. Журавлев, Т.И. Артемьева. М.: ИП РАН, 2008. С. 75–85.
- Журавлева Н.А.* Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: ИП РАН, 2013.
- Калинин И.* Наш паровоз... Культурная политика как инструмент модернизации // Неприкосновенный запас. 2014. № 6 (98). [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2014/6/6k.html> (дата обращения: 25.04.2017).

- Крылов А.Н.* Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида. М.: Изд-во НИИБ, 2010.
- Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002.
- Марцинковская Т.Д.* Современная психология – вызовы транзитивности // Психол. исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 1. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html> (дата обращения: 10.04.2017).
- Межуев В.М.* Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012.
- Мороз О.В.* Культурная травма в российском литературном дискурсе конца XX века (Виктор Ерофеев, Владимир Сорокин, Виктор Пелевин): Автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://che-loveknauka.com/kulturnaya-travma-v-rossiyskom-literaturnom-diskurse-kontsa-xx-veka#ixzz3louHlqCe> (дата обращения: 22.02.2017).
- Петрановская Л.В.* (2013а) Если с ребенком трудно. М.: АСТ, 2013.
- Петрановская Л.В.* На стыке тучных и тощих лет: семьи и люди // Дар рождения. 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dar-rogdeniya.ru/2016/04/05/semya/petranovskaya-l-na-styke-tuchnyh-i-toschih-let-semi-i-lyudi> (дата обращения: 26.12.2017).
- Петрановская Л.В.* (2013б) Травмы поколений // Психологическая газета. 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.psy.su/feed/2509/> (дата обращения: 22.11.2017).
- Прохорова И.Д.* Светское общество и традиционалистское сознание // Сноб. 2014 [Электронный ресурс] URL: <https://snob.ru/selected/entry/84749> (дата обращения: 19.12.2017).
- Травма:пункты: Сборник статей / Сост. С. Ушакин и Е. Трубина. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 936 с.
- Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования в социокультурной модернизации России / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, М.С. Гусельцева / Под науч. ред. А.Г. Асмолова. М.: ФИРО, 2012.
- Харрисон Л.* Евреи, конфуцианцы и протестанты: культурный капитал и конец мультикультурализма. М.: Мысль, 2014.
- Штомпка П.* (2001а) Культурная травма в посткоммунистическом обществе // Социологические исследования. 2001. № 2. С. 3–12.
- Штомпка П.* (2001б) Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6–16.
- Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000.
- Юревич А.В.* Социально-психологические особенности российского научного мышления // Философия науки. Вып. 9. М.: ИФ РАН, 2003. [Электронный ресурс] URL: <http://iph.ras.ru/page49925932.htm> (дата обращения: 21.04.2017).

Юревич А.В. Психология социальных явлений. М.: ИП РАН, 2014.

Alexander J., Eyerman. R., Giesen B., Smelser N., Sztompka P. Cultural Trauma and Collective Identity. N.Y.: University of California Press, 2004.

LaCapra D. Writing History, Writing Trauma. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

---

## References

Ajerman R. Social'naya teoriya i travma // Sociologicheskoe obozrenie. 2013. T. 12. № 1. [Elektronnyj resurs] URL: [http://www.intelros.ru/pdf/socoboz/01\\_2013/SocOboz\\_12\\_1\\_07\\_Eyerman.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/socoboz/01_2013/SocOboz_12_1_07_Eyerman.pdf) (data obrashcheniya: 10.04.2017).

Ajerman R. Intellektualy i kul'turnaya travma // InLiberty. 2014. [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.inliberty.ru/library/599-intellektualy-inbspkulturnaya-travma> (data obrashcheniya: 10.04.2017).

Anderson B. Vobrazhaemye soobshchestva: Razmyshleniya ob istokah i rasprostraneni nacionalizma. M.: KANON-PRESS-C, 2001.

Buhancova A.V., Kushchenko S.V. Grazhdanskaya identichnost' kak resurs konsolidacii obshchestva // Idei i idealy. 2015. № 2(24). S. 112–117.

Bykov D.L. Odin: sto nochej s chitatelem. M.: AST, 2017. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.litmir.me/br/?b=573433&p=1> (data obrashcheniya: 19.01.2018).

Vodolazhskaya T.V. Identichnost' grazhdanskaya // Obrazovatel'naya politika. 2010. № 5. S. 140–142.

Gellner Eh. Nacii i nacionalizm. M.: Progress, 1991.

Gofman A.B. V poiskah utrachennoj identichnosti: tradicii, tradicionalizm i nacional'naya identichnost' // Voprosy social'noj teorii: Nauchnyj al'manah. T. IV. Chelovek v poiskah identichnosti. M.: Associaciya «Mezhdisciplinarnoe obshchestvo social'noj teorii», 2010. S. 241–254.

Gusel'ceva M.S. (2015a) Obrazy dostojnogo budushchego kak faktor pozitivnoj socializacii detej i podrostkov: ideya kul'tury // Obrazovatel'naya politika. 2015. № 1 (67). S. 29–44.

Gusel'ceva M.S. (2015b) Obrazy dostojnogo budushchego kak faktor pozitivnoj socializacii detej i podrostkov: cennosti gumanizma // Obrazovatel'naya politika. 2015. № 4 (70). S. 12–32.

Emel'yanova T.P. Kul'turnaya travma: Social'no-psihologicheskie aspekty // Materialy itogovoj nauch. konf. IP RAN. 14–15 fevr. 2008 / Red. A.L. Zhuravlev, T.I. Artem'eva. M.: IP RAN, 2008. S. 75–85.

Zhuravleva N.A. Psihologiya social'nyh izmenenij: cennostnyj podhod. M.: IP RAN, 2013.

Kalinin I. Nash parovoz... Kul'turnaya politika kak instrument demodernizacii // Neprikosnovennyj zapas. 2014. № 6 (98). [Elektronnyj resurs] URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2014/6/6k.html> (data obrashcheniya: 25.04.2017).

- Krylov A.N.* Ehvoluyuciya identichnostej: krizis industrial'nogo obshchestva i novoe samopoznanie individa. M: Izd-vo NIB, 2010.
- Kul'tura imeet znachenie. Kakim obrazom cennosti sposobstvuyut obshchestvennomu progressu / Pod red. L. Harrisona, S. Hantingtona. M.: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovanij, 2002.
- Marcinkovskaya T.D.* Sovremennaya psihologiya – vyzovy tranzitivnosti // Psihol. issledovaniya. 2015. T. 8. № 42. S. 1. [Elektronnyj resurs] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html> (data obrashcheniya: 10.04.2017).
- Mezhuev V.M.* Ideya kul'tury. Ocherki po filosofii kul'tury. M.: Universitetskaya kniga, 2012.
- Moroz O.V.* Kul'turnaya travma v rossijskom literaturnom diskurse konca XX veka (Viktor Erofeev, Vladimir Sorokin, Viktor Pelevin): Avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. M., 2012. [Elektronnyj resurs] URL: <http://cheloveknauka.com/kulturnaya-travma-v-rossijskom-literaturnom-diskurse-kontsa-xx-veka#ixzz3louHlqCe> (data obrashcheniya: 22.02.2017).
- Petranovskaya L.V.* (2013a) Esli s rebenkom trudno. M.: AST, 2013.
- Petranovskaya L.V.* Na styke tuchnyh i toshchih let: sem'i i lyudi // Dar rozhdeniya. 2016. [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.dar-rozheniya.ru/2016/04/05/semya/petranovskaya-l-na-styke-tuchnyh-i-toschih-let-semi-i-lyudi> (data obrashcheniya: 26.12.2017).
- Petranovskaya L.V.* (2013b) Travmy pokolenij // Psihologicheskaya gazeta. 2013. [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.psy.su/feed/2509/> (data obrashcheniya: 22.11.2017).
- Prohorova I.D.* Svetskoe obshchestvo i tradicionalistskoe soznanie // Snob. 2014 [Elektronnyj resurs] URL: <https://snob.ru/selected/entry/84749> (data obrashcheniya: 19.12.2017).
- Travma: punkty. Sbornik statej / Sost. S. Ushakin i E. Trubina. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009. 936 s.
- Formirovanie grazhdanskoj identichnosti kak klyuchevaya zadacha obrazovaniya v sociokul'turnoj modernizacii Rossii / A.G. Asmolov, O.A. Karabanova, M.S. Gusel'ceva / Pod nauch. red. A.G. Asmolova. M.: FIRO, 2012.
- Harrison L.* Evrei, konfuciancy i protestanty: kul'turnyj kapital i konec mul'tikul'turalizma. M.: Mysl', 2014.
- Shtompka P.* (2001a) Kul'turnaya travma v postkommunisticheskom obshchestve // Sociologicheskie issledovaniya. 2001. № 2. S. 3–12.
- Shtompka P.* (2001b) Social'noe izmenenie kak travma // Sociologicheskie issledovaniya. 2001. № 1. S. 6–16.
- Ehrikson Eh.* Detstvo i obshchestvo. SPb.: Letnij sad, 2000.
- Yurevich A.V.* Social'no-psihologicheskie osobennosti rossijskogo nauchnogo myshleniya // Filosofiya nauki. Vyp. 9. M.: IF RAN, 2003. [Elektronnyj resurs] URL: <http://iph.ras.ru/page49925932.htm> (data obrashcheniya: 21.04.2017).
- Yurevich A.V.* Psihologiya social'nyh yavlenij. M.: IP RAN, 2014.

*Alexander J., Eyerman. R., Giesen B., Smelser N., Sztopka P.* Cultural Trauma and Collective Identity. N.Y.: University of California Press, 2004.

*LaCapra D.* Writing History, Writing Trauma. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

### Сведения об авторе

*Гусельцева Марина Сергеевна* – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО; главный научный сотрудник, Федеральный институт развития образования, Московский государственный областной университет, mguseltseva@mail.ru

### About author

*Guseltseva Marina S.* – Dr. in Psychology, leading researcher, Psychological Institute of RAE; chief researcher, Federal Institute of Education Development, Moscow State Regional University, mguseltseva@mail.ru

И.А. Петухова

Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

I.A. Petukhova

L.S. Vygotsky Institute for Psychology, RSUH

## Психология творчества: культурно-деятельностный подход

## Psychology of creative work. Cultural-activity approach

В статье проводится теоретико-методологический анализ проблемы исследования творчества и его специфика. В контексте культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) и деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) обосновывается адекватность использования понятия интеллектуальной инициативы (Д.Б. Богоявленская) как критерия творчества. Рассматривается строение интеллектуальной инициативы, описываются ее качественные уровни (стимульно-продуктивный, эвристический и креативный). Приводится краткое описание метода «Креативного поля» (Д.Б. Богоявленская) и его возможности в плане различения уровней творчества. Анализируется роль и особенности взаимодействия интеллектуальной (И.А. Петухова) и мотивационной (М.Р. Гинзбург и др.) подсистем интеллектуальной инициативы. Обсуждаются характеристики психологического содержания уровней интеллектуальной инициативы в контексте методологического различения трех теоретических подходов к изучению познания: объектного, субъектного, целостного (В.В. Петухов). Предлагается различать содержание понятий познавательная деятельность и познавательная *самод*еятельность субъекта. Использование основных положений и понятий теории деятельности позволяет понять внутреннюю мотивацию субъекта творчества и проанализировать психологический смысл поведенческих коррелятов творческой и репродуктивной деятельности человека. Проводится сравнительный анализ типов деятельности и типов творчества. Различение понятий активности и инициативы позволило обосновать принципиальное отличие «наивного» творчества от собственно творческой деятельности субъекта. Прослеживается процесс преобразования интеллектуальной активности как натуральной психической функции в интеллектуальную инициативу

как высшую психическую функцию (Л.С. Выготский). Интеллектуальная инициатива как высшая психическая функция характеризует человека, способного к познавательной *самодеятельности*, то есть, собственно творческую личность. Согласно деятельностному подходу, творческие способности человека являются прижизненным образованием, опираются на прямые или косвенные задатки, формируются произвольно с использованием социокультурных средств, которые предоставляются ребенку опекающим его «психологическим взрослым».

*Ключевые слова:* творчество, личность, деятельность, познавательная самодеятельность, интеллектуальная инициатива, типы творчества, высшая психическая функция.

The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the problem of research of creative work and its specificity. In the context of cultural-historical psychology (L.S. Vygotsky) and the activity approach (A.N. Leontiev), the adequacy of using the notion of intellectual initiative (D.B. Bogoyavlenskaya) as a criterion of creative work is substantiated. The structure of the intellectual initiative is considered and its qualitative levels (stimulus-productive, heuristic and creative) are considered. A brief description of the “Creative Field” method (D.B. Bogoyavlenskaya) and its capabilities to distinguish the levels of creative work is given. The role and peculiarities of interaction between intellectual (I.A. Petukhova) and motivational (M.R. Ginzburg et al.) subsystems of intellectual initiative are analyzed. The psychological characteristics of the levels of intellectual initiative are discussed in the context of methodological distinction of the three theoretical approaches to the study of cognition: objective, subjective, integral (V.V. Petukhov). It is proposed to distinguish between the content of concepts “cognitive activity” and “cognitive self-activity” of the subject. The use of the main assumptions and concepts of the theory of activity makes it possible to understand the inner motivation of the subject of creative work and to analyze the psychological meaning of the behavioral correlates of man’s creative (productive) and reproductive activity. The comparative analysis of types of activity and types of creative work is carried out. The distinction between the concepts of activity and initiative made it possible to understand the fundamental difference between “naive” creative work and the genuine creative activity of the subject. The process of transformation of intellectual activity, as a natural mental function, into an intellectual initiative, as a higher mental function (L.S. Vygotsky) is traced. Intellectual initiative as a higher mental function characterizes a person capable of cognitive self-activity, that is, a truly creative person. According to the activity approach, the creative abilities of a person are build up throughout one’s life, are based on direct or indirect inclinations, they are formed voluntarily, relying on socio-cultural means, which are provided to the child by the “psychological adult” who cares for him.

*Keywords:* creative work, personality, activity, intellectual self-activity, intellectual initiative, levels of intellectual initiative, types of creative work, higher psychological function.

Интерес к изучению творчества, творческих способностей, творческой личности является достаточно стабильным на протяжении всей истории развития научной психологии. Менялись школы и направления, обогащая психологический словарь новыми терминами. Введение понятий креативности, дивергентности, латерального мышления, эвристики и других, безусловно, открывало различные *стороны* исследуемого предмета, но *суть и специфика* творчества как *целостного* явления неизменно ускользала и от ученых-исследователей, и от энтузиастов психодиагностики. К сожалению, попытки последовательного и аккуратного различения интеллектуальных и мотивационных составляющих творческой деятельности, как и попытки простого арифметического сложения этих важных психологических характеристик личности оказались безуспешными. Именно поэтому сформулированная Л.С. Выготским методологическая задача поиска целостной единицы, в которой «как в капле воды» отражаются свойства целого, долгое время оставалась не реализованной в области исследования творческой деятельности человека (Выготский, 1934). Теоретико-методологический анализ этих научных направлений привел Д.Б. Богоявленскую к продуктивной идее перейти от изучения парциальных вкладов интеллекта и мотивации в творчество к выделению *целостной единицы* его анализа, в качестве которой выступила интеллектуальная инициатива (Богоявленская, 1971).

Интеллектуальная инициатива является свойством сложного системного образования личности, своеобразным фундаментом которого выступает интеллектуальная подсистема, а именно, общие умственные способности человека. Изучению роли общих умственных способностей в структуре интеллектуальной инициативы личности было посвящено исследование И.А. Петуховой. В этой и последующих работах автора было экспериментально доказано, что уровень развития общих умственных способностей не определяет напрямую уровень творческих возможностей личности, поскольку преломляется через мотивационную подсистему личности (Петухова, 1976, 1983). В исследовании М.Р. Гинзбурга и др. была эмпирически верифицирована двоякая роль мотивационной подструктуры личности в творчестве: ее характеристики могут как способствовать, так и препятствовать реализации имеющегося у человека интеллектуального потенциала (Гинзбург, 1976).

Так, завышенный уровень притязаний, соревновательная мотивация, неадекватная самооценка и т. д. выступают как антагонисты творческих проявлений личности. В то же время «внутренняя» мотивация личности, источником которой является сам субъект, мотивация, связанная с бескорыстным и не стимулированным извне стремлением разобраться в содержании принятой человеком деятельности, играет роль своеобразного психологического катализатора творческой деятельности человека. Таким образом, *интеллектуальная инициатива* как характеристика *целостной личности* является *результатирующей* тесного *взаимодействия* как *интеллектуальной*, так и *мотивационной подсистем личности*. Интеллектуальная инициатива не сводится к характеристикам ни одной из своих подсистем и не выводится из их характеристик, сколь подробным образом мы ни изучали бы интеллектуальную или мотивационную подсистемы личности. Именно эту методологическую ошибку совершали и до сих пор совершают многие исследователи творчества/креативности, используя для реализации поставленных задач неадекватные для этих целей методы.

Адекватным для исследования и диагностики качественного уровня интеллектуальной инициативы является метод «Креативного поля» (Богоявленская, 2009) с его разнообразными методиками, рассчитанными на работу как со взрослыми испытуемыми (например, «Цилиндрические шахматы» или «Магические квадраты»), так и с детьми (например, «Кошки-мышки» или «Цирк»). Уникальность сконструированной автором экспериментальной ситуации состоит в том, что в методе «Креативного поля» она является как бы двухслойной. При этом инструкцией экспериментатора инициируется деятельность испытуемого лишь в первом слое, состоящем из ряда однотипных, интересных и новых для испытуемого задач, которые он вполне может решить и при этом пережить приятное чувство удовлетворения от успешно завершеного действия. Дело в том, что необходимые средства и способы решения задач, предъявляемых в основной серии эксперимента, задаются и тщательно отрабатываются в предварительных сериях обучающего эксперимента. Разумеется, время, которое требуется для освоения средств и способов новой для испытуемого деятельности, сугубо индивидуально. Именно поэтому успешность их освоения и адекватность дальнейшего использования в основных сериях эксперимента позволяет нам количественно оценить уровень развития анализа, синтеза и обобщения – этих основных мыслительных операций, которые по С.Л. Рубинштейну следует рассматривать как критерий уровня развития общих умственных способностей человека (Рубинштейн, 1958). При этом мы получаем возможность

оценить их не в статике (как это реализуется методом тестовых срезов), но в динамике, что является показателем общих умственных способностей человека с точки зрения процессуального критерия обучаемости (Менчинская, 1970). Таким образом, в методе «Креативного поля» теоретически заложена уникальная возможность на одном и том же экспериментальном материале эмпирически развести показатели интеллекта и творчества.

Действительно, при необходимом условии мотивационного принятия испытуемым условий эксперимента эффективность его работы в «Креативном поле» в ходе обучающего эксперимента, а также на первых этапах основного эксперимента определяется в основном *интеллектуальными* факторами. По мере овладения средствами и способами достижения задаваемой экспериментатором цели продуктивное мышление испытуемого постепенно стереотипизируется и становится репродуктивным. На языке общепсихологической теории деятельности (Леонтьев, 1977) можно сказать, что его мыслительные *действия* спускаются на уровень мыслительных *операций*. В строгом смысле слова (Брушлинский, 1982) при переходе испытуемого на стереотипизированный исполнительский уровень работы собственно мыслительная деятельность «заканчивается», поскольку главной задачей испытуемого становится *адекватная актуализация* отработанных и закрепленных в его опыте средств и способов решения подобных однотипных задач, а это есть по сути – уже *не мыслительная*, но продуктивная *мнемическая* деятельность. Однако если придерживаться «мягкого» варианта понимания содержания процесса мышления, то появляется возможность говорить о репродуктивной, а еще точнее, о стимульно-продуктивной *мыслительной* деятельности, которая побуждается постановкой экспериментатором очередной цели и заканчивается тогда, когда эта принятая испытуемым цель достигнута.

Рефлексируя сложившиеся противоречивые тенденции в исследовании мыслительной деятельности человека, В.В. Петухов предложил методологически различать определения мышления в широком и узком смысле слова (Петухов, 1987). Если мышление в широком смысле включает в себя и характеристики репродуктивности, то мышление в узком (точном, строгом) смысле он определил как *процесс постановки и решения субъектом творческой задачи*. Характерно, что оба эти подхода к пониманию мышления непротиворечиво сочетаются при характеристике первого (стимульно-продуктивного) уровня интеллектуальной инициативы, отражая последовательные этапы овладения испытуемым новым для него видом деятельности. Однако именно при решении нестандартной, то есть, творческой задачи человек проявляет свои мысли-

тельные способности в точном психологическом смысле. Уникальность метода «креативного поля» состоит в том, что он позволяет объективно диагностировать не стимулированный извне (например, соответствующей инструкцией) *момент перехода* испытуемого к собственно познавательной деятельности с ее специфическим и *внутренним*, как с точки зрения субъекта, так и содержания принятой деятельности, мотивом. Другими словами, в «креативном поле» экспериментально моделируется, искусственно эксплицируется ранее неуловимый акт собственно творческого открытия.

Надо сказать, что феноменологически многие примеры экспериментального моделирования деятельности описываются авторами как акты творчества, но по содержанию они таковыми не являются именно потому, что в их основе лежит *внешний* по отношению к творческой познавательной деятельности мотив. Чаще всего в качестве такового выступает соответствующая инструкция экспериментатора: найти наиболее оригинальное решение предъявленной задачи, сформулировать как можно больше возможных решений данной задачи, придумать как можно больше оригинальных названий к предъявленной картинке и т. п. При этом возможен также и вариант «самоинструктирования», когда испытуемый как бы втайне планирует потрасти исследователя своими достижениями или вслух и даже с некоторым задорным вызовом заявляет: «Ну, сегодня я иду на рекорд – *найду решение* за три секунды. Давайте скорее *свою задачу!*» С нашей точки зрения этот тип деятельности не имеет отношения к творчеству, но является хорошим примером стимульно-продуктивной познавательной деятельности человека: есть стимул, т. е. дана задача – есть и продукт, т. е. найдено ее решение, а если не спущена «сверху» задача, то и думать не над чем.

Познавательная деятельность – это весьма широкое понятие, включающее в себя и познавательную *самодеятельность* субъекта. Дело в том, что реализация человеком познавательной деятельности на определенном этапе создает *принципиальную возможность* проявления его *познавательной самодеятельности* – в терминологии Д.Б. Богоявленской – *интеллектуальной инициативы*, которая, как уже было сказано выше, рассматривается как критерий творчества. Автор вводит представление о трех качественно различающихся уровнях интеллектуальной инициативы: стимульно-продуктивном (его мы уже затронули в обсуждении), эвристическом и креативном. На стимульно-продуктивном уровне интеллектуальная *инициатива* у человека отсутствует, а его интеллектуальная *активность* стимулируется извне экспериментатором, предъявляющим новые и новые задачи, чаще всего успешно решаемые испытуемым. Это вызывает у последнего чувства удовольствия и удов-

летворения результатами своей деятельности. На эвристическом уровне впервые проявляется интеллектуальная инициатива. Она обнаруживается в *не стимулированном извне* (сидящим рядом экспериментатором) сравнительном анализе полученных решений, в обнаружении аналогий и сходств между ними. Эта работа приводит к радостному открытию («эврика!» – отсюда понятно название эвристического уровня интеллектуальной инициативы) испытуемым новых средств и способов решения предъявляемых ему задач, от чего он получает искреннее удовольствие и удовлетворение. Поскольку эмоции вторичны по отношению к мотиву (Леонтьев, 1971), то фиксируя эти всплески положительных эмоций в момент достижения желаемого результата, мы получаем дополнительную возможность диагностировать и верифицировать истинный мотив деятельности человека – его познавательной САМОдеятельности. Наконец, психологическое содержание креативного уровня интеллектуальной инициативы состоит в поиске теоретического объяснения эмпирически полученных испытуемым результатов его собственной деятельности во втором слое «Креативного поля». Переход на креативный уровень интеллектуальной инициативы также отражается в суждениях и в соответствующих эмоциональных проявлениях субъекта: «О, как тут все хитро устроено! Интересно... Понял! Могу сформулировать теорию (закон, обоснование, систему)» и т. п.

Важные дополнительные характеристики психологического содержания уровней интеллектуальной инициативы открываются при использовании методологического различия трех возможных теоретических подходов к изучению познания: *объектного, субъектного и целостного* (Петухов, 1987). Так, с точки зрения *объектного* подхода, особенности познавательной деятельности человека определяются внешними требованиями среды, а сам он остается пассивным исполнителем, более или менее успешным «решателем» поставленной перед ним задачи. Заметим, что термин «решатель» не используется сторонниками деятельностного, шире – культурно-исторического подхода к исследованию мышления и творчества, но с энтузиазмом внедряется в научную литературу сторонниками когнитивно-бихевиорального подхода к объяснению мышления человека или его креативности без психологии человека. Однако как говорил нам А.Н. Леонтьев на своих лекциях, «жизнь богаче любых схем», то есть мышление человека отличается от мышления «решателя» как жизнь отличается от схемы. С точки зрения *субъектного* подхода, человек является активным субъектом собственной познавательной деятельности. При этом открывается возможность психологического анализа уровневой структуры

деятельности субъекта, его мотивационной сферы и других индивидуально-личностных характеристик, которые у «решателя», конечно же, имеются, но при анализе механизмов «решения задач и проблем» становятся «психологическим шумом» и просто выносятся за скобки, по возможности нивелируются. Наконец, *целостный* подход позволяет понять специфику творческой деятельности как процесса самостоятельной постановки и решения человеком лично значимой для него задачи. При этом содержание познавательной деятельности постепенно раскрывается и обогащается в процессе непосредственного взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом. Результатом такого взаимодействия является изменение как объекта (решение творческой задачи), так и субъекта творческой деятельности (развитие творческой личности).

Итак, опираясь на приведенное различие подходов к изучению познания, можно сказать, что специфика мыслительной работы испытуемых стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной инициативы достаточно полно и адекватно описывается в рамках объектного подхода. Их мыслительная работа выражается в успешно достигнутом результате решения предъявленной им задачи, однако при этом собственной, субъектной интеллектуальной активности, то есть, интеллектуальной инициативы, они не проявляют. Смена позиции «решателя», пассивного исполнителя качественно иной – активной, субъектной позицией манифестируется в эксперименте как переход от стимульно-продуктивного (не случайно в первой редакции он назывался «пассивным») к эвристическому (или далее – к креативному) уровню интеллектуальной инициативы.

Общепсихологическая теория деятельности позволяет понять суть *само-движения* субъекта познавательной деятельности с переходом от стимульно-продуктивного к эвристическому уровню интеллектуальной инициативы. «Сдвиг мотива на цель» (Леонтьев, 1971) проявляется здесь в рождении нового *внутреннего* мотива собственно познавательной деятельности субъекта. При этом экстринсивно мотивированная деятельность социального субъекта превращается в интринсивно мотивированную деятельность творческой личности. Социально-нормированная «МЫ-деятельность» становится нравственно-ориентированной «Я-деятельностью».

Эвристический и креативный уровни интеллектуальной инициативы различаются не количественно, но качественно. Сравнительный анализ эвристического и креативного уровней дает яркое подтверждение мысли А.Н. Леонтьева о том, что один и тот же мотив может реализоваться с помощью разных действий. Так, на эвристическом уровне самостоятельный прорыв испытуемого

в «потайной» слой экспериментального материала является своеобразным вознаграждением за бескорыстный интеллектуальный риск. При этом человек, сформулировавший достаточно надежный алгоритм решения серии однотипных экспериментальных задач, не теряет интереса к содержанию познавательной деятельности, его познавательная потребность остается ненасыщенной, тем самым, познавательная деятельность продолжает свое движение, развивается. Он продолжает познавать объект, анализируя его с разных сторон, углубляется в него не потому, что перед ним кто-то поставил такую цель и похвалит за ее достижение, а потому, что это ему *самоу интересно*. Он анализирует объект, систему в целом, рефлексивирует состав, смысл, структуру своей деятельности, а в результате – как неожиданный психологический артефакт – находит закономерности, которым подчиняется устройство всей этой системы. Заметим, что «эврист» довольствуется эмпирической верификацией справедливости своего открытия. В этом состоит существенная качественная особенность и ограниченность творчества эвристического типа.

В отличие от этого, на высшем – креативном – уровне интеллектуальной инициативы обнаруженная субъектом эмпирическая закономерность становится для него самостоятельной теоретической проблемой, предметом специального теоретического анализа и обобщения. Переход на креативный уровень интеллектуальной инициативы является результатом непрерывного, конъюнктивно-дизъюнктивного (Брушлинский, 1982) процесса взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом («целостный» подход к изучению познания, по В.В. Петухову). В ходе этого процесса происходит постановка новой проблемы, ее всестороннее исследование и последовательное проникновение в ее суть. Успешная реализация познавательного мотива на креативном уровне интеллектуальной инициативы предполагает высокий уровень развития теоретического обобщения (Давыдов, 1972), что отличает его от эвристического и, тем более, стимульно-продуктивного уровня, для которых необходимым и достаточным является эмпирический тип обобщения. Теоретический тип обобщения является необходимым, но не достаточным для выхода на креативный уровень (Воробьева, 1978), поскольку интеллектуальная инициатива – это свойство целостной личности, и оно не сводится к характеристике ни одной из своих подсистем.

Интересно, что у «эвриста» положительные эмоциональные переживания, свидетельствующие о реализации его основного мотива, возникают именно в те моменты, когда он обнаруживает очередную закономерность. Субъективно ему вполне достаточно опоры на свой собственный опыт успешного использования найденных

закономерностей для решения задач данного типа. Для перехода на креативный уровень интеллектуальной инициативы субъект должен отказаться от опоры на свой прошлый опыт и заново переструктурировать проблемную ситуацию, а значит и свой собственный опыт (Дункер, 1965), т. е. должен измениться сам. Это составляет момент истины в развитии творческой личности и является критерием творчества в высшем смысле слова. Таким образом, качественная специфика творческой деятельности «креатива» состоит в том, что для него эмпирически найденная закономерность становится предметом теоретического осмысления, т. е. самостоятельной проблемой. Ради ее решения он даже готов на время отказаться от решения очередной предъявленной ему задачи. На внешнем поведенческом уровне это может выглядеть по-разному: кто-то вежливо просит экспериментатора подождать, кто-то извиняется за задержку, а кто-то просто перестает замечать сидящего рядом экспериментатора и полностью, «с головой» погружается в новую для него проблему. Своеобразной наградой за такой «неадаптивный риск» (Петровский, 1974) становится вскрытие сущности «креативного поля» в целом, понимание подлинных причин обнаруженных ранее эмпирических закономерностей. Когда эта проблема решена, любая подобная задача решается легко. Другими словами, переход от эвристического к креативному уровню интеллектуальной активности, по сути, состоит в переходе от вопроса «КАК?» к вопросу «ПОЧЕМУ?», после чего первый вопрос попросту снимается.

Таким образом, метод «Креативного поля» позволяет испытуемому реализовать имеющиеся у него возможности на любом из трех уровней деятельности: стимульно-продуктивном, эвристическом и собственно креативном. Эти три уровня деятельности соотносятся с различными представлениями о творчестве. Первый тип деятельности проявляется в бесконечно разнообразном совершенствовании операционально-технического слоя заданной извне и принятой испытуемым деятельности при отсутствии у него интеллектуальной инициативы. Человек может проявлять себя как истинный виртуоз в своем деле, как чемпион и рекордсмен в избранной им деятельности, но даже самый блестящий *исполнитель* не является творцом. Следует обратить внимание на то, что в обыденной психологии (детское «наивное творчество», «открытия» на субъективном уровне чего-то, что объективно уже давно и подробно описано в научной литературе и т. п.) или в некоторых методах психодиагностики творческих способностей (начиная с Дж. Гилфорда и Е. Торранса) используется именно такое представление о творчестве. С нашей точки зрения, интересные особенности «наивного творчества» (Юркевич, 1996) являются важной

характеристикой детского возраста, но вовсе не свидетельствует о том, что мы обнаружили вундеркинда и будем ждать от него в скором будущем творческих открытий. Но с возрастом это проходит, вундеркинд чаще всего становится «обыкновенным ребенком», и мы понимаем, почему это происходит: был ошибочно выбран критерий творчества. В школьном/студенческом возрасте учитель/преподаватель моделирует/проектирует различные проблемные ситуации с тем, чтобы субъект учебной/учебно-профессиональной деятельности смог совершить свое маленькое открытие на личном, субъективном уровне, реализуя адекватный для учебной деятельности мотив. Мы полагаем, что в этих ситуациях можно говорить о развитии интеллектуальной активности учащихся, но с точки зрения культурно-исторического и деятельностного подходов эти инновационные приемы не пригодны для оценки творческих проявлений человека. Для творца важна не активность, а инициатива, не количественные показатели его деятельности, а способность к САМОдеятельности, предполагающей выход за рамки заданного или за пределы уже хорошо известного, что и является качественной характеристикой собственно творческого ее уровня.

Второй тип деятельности предполагает проявление интеллектуальной инициативы, направленной на эмпирическое исследование средств и способов достижения цели и связанной с обнаружением эвристик разного уровня обобщенности. Именно при переходе на эвристический уровень интеллектуальной инициативы мы впервые диагностируем проявление творчества. Этот тип творчества является по своей сути эмпирическим, поскольку он связан с изобретением новых, собственных средств и способов достижения поставленной перед человеком и принятой им цели.

Третий тип деятельности соотносится с высшим, креативным типом творчества. Его суть состоит в теоретическом анализе содержания и структуры принятой субъектом деятельности. Результатом этой не стимулированной извне интеллектуальной активности, то есть, интеллектуальной инициативы, является открытие принципиально новых возможностей, заложенных в самой этой деятельности. Благодаря этому осуществляется выход за ее пределы в новую проблемную область. При этом происходит развитие и деятельности, и личности, которую теперь с полным основанием мы можем назвать творческой (Петухова, 2005). Таков механизм собственно творческих открытий, моделируемый в «Креативном поле».

Итак, различение содержания понятий «активности» и «инициатива» позволяет аккуратно развести представления о «наивном творчестве» и творчестве в строгом смысле слова. Говоря о «наивном творчестве», исследователи чаще всего имеют в виду

детей и проявление их яркой активности в новых для них видах человеческой деятельности. Это могут быть и взрослые люди, которые в своем личностном развитии находятся на уровне «психологического ребенка». Такие творцы никому и ничему не подражают, поскольку в своем опыте не имеют образцов поведения, не владеют знаниями и стереотипами, которые следует использовать в той или иной ситуации. В отличие от этого, «психологический подросток» с удовольствием ломает сложившиеся стереотипы решения проблемных ситуаций и предлагает свои средства и способы их решения – так проявляется инициатива эвристического типа. Наконец, «психологический взрослый» не играет в активного «почемучку» и не демонстрирует свою оригинальность, он проявляет познавательную инициативу, пытаясь проникнуть в суть проблемы и вывести ее на новый уровень понимания. Такая новизна всегда субъектна, но в ряде (редких) случаев она может иметь и общечеловеческое значение.

Собственно творческие прорывы в любой области реальной человеческой жизни и деятельности не являются частым событием, поэтому не случайно люди с креативным уровнем интеллектуальной инициативы составляют от одного до трех процентов от внушительного количества испытуемых, принявших участие в экспериментах с использованием названного метода. Этот показатель соотносится с оценкой А. Маслоу количества самоактуализировавшихся в своем творческом развитии людей – от одного до трех процентов от всего человечества.

Интеллектуальная активность личности (понимаемой в широком смысле слова как индивидуальность, см. Теплов, 1961) на наш взгляд, является проявлением активности как натуральной психической функции (Выготский, 1934) и характеризует представителей стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной инициативы. Переход к эвристическому уровню является маркером принципиально важного качественного изменения активности и свидетельствует о формировании *активности как высшей психической функции* (Там же). Этот вид интеллектуальной активности, понимаемой как высшая психическая функция, мы и называем *интеллектуальной инициативой*. Как все высшие психические функции, она социальна по происхождению, произвольна по построению, опосредствована по структуре, системна по строению и функционированию. Интеллектуальная инициатива как высшая психическая функция является характерной и отличительной особенностью представителей эвристического и креативного уровней интеллектуальной инициативы. Таким образом, рассматривая проблему исследования творчества в контексте культурно-исторической

концепции Л.С. Выготского, можно сказать, что *метод «Креативного поля» позволяет четко диагностировать качественный сдвиг в развитии активности от уровня натуральной психической функции к уровню высшей психической функции.*

Активность личности в широком смысле слова преобразуется в интеллектуальную инициативу личности как в социо-культурном (Леонтьев, 1977), так и в узком, собственном смысле (Петухов, 1996). Становление творческого субъекта познавательной деятельности предполагает переход от активности как натуральной психической функции к интеллектуальной инициативе (Богоявленская, 2009) как высшей психической функции (Выготский, 1934). Интеллектуальная инициатива как высшая психическая функция характеризует человека, способного к познавательной *самодетельности*, то есть, собственно творческую личность.

Приведенные нами рассуждения об интеллектуальной инициативе как системном качестве, являющемся результирующей взаимодействием двух ее подсистем – интеллектуальной и мотивационной – служат дополнительным подтверждением мысли о том, что творческие способности личности не являются ее врожденными психологическими характеристиками. В контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского их следует рассматривать как интериоризованный результат произвольно-опосредованной совместной деятельности развивающегося социального субъекта с «психологическим взрослым», задающим «психологическому ребенку» культурные образцы взаимодействия с окружающим миром. С точки зрения общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева общие умственные способности (как и другие способности человека) понимаются как средства и способы деятельности, которые формируются прижизненно. Разумеется, в этом процессе определенную роль играют имеющиеся у человека врожденные задатки, но не они являются решающими в вопросе о том, какие способности сформируются у человека. Выдающийся представитель деятельностного подхода Б.М. Теплов (1947) на примере исследования музыкальной деятельности эмпирически доказал, что достаточно высоко развитые музыкальные способности можно искусственно сформировать, опираясь на имеющиеся у человека косвенные задатки (работы по формированию «псевдоабсолютного слуха») (Теплов, 1947). Б.М. Теплов (1961) настаивал на том, что способности не просто проявляются в деятельности, но они формируются, развиваются внутри самой этой деятельности. Другими словами, способности являются вторичными по отношению к первичным задаткам и могут быть сформированы произвольно, с опорой на культурные средства под руководством «психологи-

ческого взрослого». Таким образом, способности человека являются отнюдь не натуральными, но именно высшими психическими функциями по Л.С. Выготскому.

По А.Н. Леонтьеву предметное содержание деятельности определяется ее мотивом. Соответственно, для познавательной деятельности человека главным и адекватным смыслообразующим мотивом является собственно познавательный мотив, как опредмеченная познавательная потребность. Процесс опредмечивания потребности может происходить стихийно, однако в социокультурном окружении ребенок находится как бы внутри «психологического взрослого», и от его грамотного взаимодействия с ребенком во многом зависит то, превратится ли потребность ребенка в новых впечатлениях во вторичный мотив самостоятельной познавательной деятельности. Таким образом, познавательный мотив является высшей психической функцией, в отличие от непосредственной познавательной активности ребенка, которую мы можем назвать натуральной психической функцией.

Напомним, что интеллектуальная инициатива является нелинейной результирующей процесса синергического взаимодействия двух составляющих ее подсистем – интеллектуальной и мотивационной, каждая из которых формируется прижизненно и обладает характеристиками высшей психической функции. Вследствие этого и сама интеллектуальная инициатива может быть отнесена к категории высших психических функций человека.

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу о том, что если рассматривать интеллектуальную инициативу как свойство целостной личности, то развивается эта личность постепенно: из «психологического ребенка» она становится «психологическим подростком», а затем осторожно пробует себя на уровне «психологического взрослого». Отныне она может самостоятельно формулировать для себя новые цели, трансцендировать за пределы известного или заданного извне, изменять себя и строить траекторию собственной жизни, то есть проявлять себя как творческая личность. К такому пониманию творческой личности приводит нас культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева.

---

#### Литература

*Богоявленская Д.Б.* Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–147.

*Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009.

- Брушлинский А.В.* Мышление: процесс, деятельность, общение. М.: Наука, 1982.
- Воробьева Л.И.* Проблема личности в контексте понятия жизнестворчества // Исследования по проблемам социальной и общей психологии и дифференциальной психофизиологии: Сб. науч. тр. / НИИ общей педагогики АПН СССР. М., 1978.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.; Л., 1934. (М., 1999)
- Гинзбург М.Р.* Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Педагогика, 1965. С. 86–234. (М.: Когито-Центр, 2013)
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. (М.: Смысл, 2005)
- Менчинская Н.А.* Вопросы умственного развития ребенка. М.: Знание, 1970.
- Петровский В.А.* Активность субъекта в условиях риска: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1974.
- Петухов В.В.* Природа и культура. М.: Тривола, 1996. (М.: Когито-Центр, 2015)
- Петухов В.В.* Психология мышления. М., 1987. (М.: Когито-Центр, 2015)
- Петухова И.А.* Проблема соотношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
- Петухова И.А.* Умственные способности как компонент интеллектуальной инициативы // Вопросы психологии. 1976. № 4.
- Петухова И.А.* К проблеме изучения структуры интеллектуальной активности и ее роли в деятельности // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Ч. 2. М.: АН СССР, 1983.
- Петухова И.А.* Творчество – личность – деятельность: теория, диагностика, практика // Школа Выготского сегодня: К десятилетию Института психологии им. Л.С. Выготского: Сб. науч. тр. М.: Фонд Выготского Л.С., 2005.
- Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. (1965)
- Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.;Л.: АПН РСФСР, 1947. (М.: Наука, 2003)
- Юркевич В.С.* Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996.

## References

- 
- Bogoyavlenskaya D.B.* Metod issledovaniya intellektual'noi aktivnosti // Voprosy psikhologii. 1971. № 1. S. 144–147.
- Bogoyavlenskaya D.B.* Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei. Samara: Izdatel'skii dom "Fedorov", 2009. (2002)

- Brushlinsky A.V.* Mishlenie: protsess, deyatel'nost, obschenie. M.: Nauka, 1982.
- Vorobjeva L.I.* Problema lichnosti v kontekste poniatija zhiznetvorchestva // Issledovaniya po problemam sotsial'noy i obschey psikhologii I differentsialnoy psikhofiziologii. M.: NII OP APN SSSR, 1978.
- Vygotsky L.S.* Mishlenie i rech. M.;L., 1934. (M., 1999)
- Ginzburg M.R.* Issledovanie nekotorykh motivatsionnykh komponentov intellektual'noy initsiatiivi: Dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1976.
- Davidov V.V.* Bidi obobscheniya v obuchenii. M.: Pedagogika, 1972.
- Dunker K.* Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) mishleniya // Psikhologiya mishleniya. M., 1965. S. 86–234. (M.: Kogito-Tsentr, 2013)
- Leontyev A.N.* Potrebnosti, motive i emotsii. M.: MGU, 1971
- Leontyev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. (M.: Smisl, 2005)
- Menchinskaya N.A.* Voprosi umstvennogo razvitiya rebjenka. M.: Nauka, 1970.
- Petrovsky V.A.* Aktivnost' sub'ekta v usloviyakh riska: Dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1974.
- Petukhov V.V.* Priroda i kul'tura. M.: Trivola, 1996. (M.: Kogito-Tsentr, 2015)
- Petukhov V.V.* Psikhologiya mishleniya. M.: MGU, 1987. (M.: Kogito-Tsentr, 2015)
- Petukhova I.A.* Problema sootnosheniya intellektual'noy initsiatiivi i obschikh umstvennykh sposobnostey: Dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1976.
- Petukhova I.A.* Umstvenniye sposobnosti kak component intellektual'noy initsiatiivi // Voprosi psikhologii. 1976. № 4.
- Petukhova I.A.* K probleme izucheniya strukturi intellektual'noy aktivnosti i jejo roli v deyatel'nosti // Kategorii, printsipi I metodi psikhologii. Psikhicheskie protsessi. Ch. 2. M.: APN, 1983.
- Petukhova I.A.* Tvorchestvo – lichnost' – deyatel'nost': teoriya, diagnostika, praktika // Shkola Vygotskogo segodnia. M.: Fond Vygotskogo L.S., 2005.
- Rubinshtein S.L.* O mishlenii i putyakh ego issledovaniya. M., 1958.
- Teplov B.M.* Problemy individual'nykh razlichij. M., 1961. (1965)
- Teplov B.M.* Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostey. M.; L.: APN RSFSR, 1947. (M.: Nauka, 2003)
- Yurkevitch V.S.* Odarenniy rebjenok. Illuzii i real'nost'. M.: Prosvescheniye, 1996.

### Сведения об авторе

*Петухова Ирина Александровна* – кандидат психологических наук, профессор, кафедра общих закономерностей развития психики, факультет психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, iapt@mail.ru

### About author

*Petukhova Irina A.* – Ph.D. in Psychology, professor, General Psychology Department, Faculty of Psychology, L.S. Vygotsky Institute for Psychology, Russian State University for the Humanities, iapt@mail.ru

С.А. Москвичева  
Российский университет дружбы народов

S.A. Moskvitcheva  
Peoples Friendship University of Russia

## Терминология в области социолингвистической категоризации языков: поиск идеала или точка зрения?

Terminology in the field of sociolinguistic categorization of languages.  
A search for an ideal or a point of view?

В статье рассматриваются общеметодологические подходы к терминологии в области социально-политической категоризации языков. Опираясь на два методологических подхода – понимания языка как замкнутой в себе и непротиворечивой фиксированной системы знаков и как открытого дискурсивного пространства – сделана попытка показать трудности создания непротиворечивой системы терминов. Показано, что термины в социальных областях имеют преимущественно дискурсивную природу, их смысловое поле представляет собой сложную семантическую структуру, в которой значимости зависят как друг от друга, так и от контекста, то есть от уровня и глубины актуализации знака. Показана необходимость учитывать диахронический аспект знака, а именно пересечение смыслов разных эпох и идеологий, оставивших след в современных значениях. Поскольку область социолингвистических номинации языков является значимой в социальном дискурсе, она становится так же объектом мифологизации. Все это затрудняет создание идеальной терминосистемы системы, где бы поле логоса состояло из строго определенных и непротиворечивых номинаций.

*Ключевые слова:* миноритарные языки, социолингвистическая категоризация языков, функционирование языка, терминосистема, дискурс, семантика.

The article considers general methodological approaches to the creation of terminology in the field of socio-political categorization of languages. An attempt is made to demonstrate the difficulties of creating a consistent system

of terms with reliance on two methodological approaches: interpretation of language as a self-contained, yet consistent fixed system of signs and as an open discursive space. It is shown that in social areas, terms have predominantly discursive nature, their semantic field is a complex semantic structure in which values depend both on each other and on the context, that is, on the level of the sign actualization. The article shows that it is necessary to take into account a diachronic aspect of the sign, and more precisely, the confluence of meanings belonging to different epochs and ideologies that have left a trace in contemporary meanings. Since the field of sociolinguistic nominations of languages is a significant element in the social discourse, it becomes also an object of mythologization. All that makes it difficult to create an ideal terms system where the logos field would consist of strictly defined and consistent nominations.

*Keywords:* minority languages, sociolinguistic categorization of languages, language functioning, terms system, discourse, semantics.

Классифицировать можно любые объекты и по любым свойственным им признакам. Однако научная классификация требует, чтобы определяющие ее признаки были свойственны самим классифицируемым объектам, чтобы они охватывали все классифицируемые объекты, чтобы они были существенными для них и устойчивыми.

*В.А. Аврорин*

Терминология или терминосистема была и остается одной из основных составляющих любой науки. В некотором смысле овладеть наукой означает овладеть ее терминологией. Это положение особенно актуально в сфере гуманитарного знания, чьим объектом изучения и конечной продукцией является текст, смысл которого раскрывается через систему составляющих его терминов и стоящих за ними значимостей. Точность и однозначность дефиниций и системность терминологии обуславливают адекватность понимания изучаемого феномена, а это, в свою очередь, накладывает ряд ограничений на слово-термин: точность, соотнесенность с логико-понятийным уровнем, краткость, однозначность, мотивированность системой.

Не секрет, что реально существующие терминосистемы весьма далеки от заявленного идеала. В рамках социолингвистических исследований о недостатках, в том числе неточностях дефиниций, построении классификаций на разнородной основе, синонимии

и полисемии терминов говорили многие исследователи. В рамках социолингвистики достаточно обратиться к работам В.А. Аврорина, Н.Б. Вахтина, А.Д. Швейцера и многих других.

Существенное семантическое и формальное варьирование терминов-номинаций наблюдается как в рамках специальной социолингвистической литературы, так и на уровне законодательных актов. В Конституции Российской Федерации используются следующие номинации «национальных меньшинств»: *национальные меньшинства, коренные малочисленные народы, малочисленные этнические общности*. В федеральных законах можно встретить следующие формулировки: *малочисленные народы, малочисленные народы Севера (Крайнего Севера), коренные (аборигенные) народы, этнические общности, малочисленные этнические общности, национальные группы и общности, культурно-этнические общности*. Список резко увеличится, если к вышеперечисленным терминам добавить номинации, используемые в законодательствах субъектов РФ и «не используемые на федеральном уровне: этнические меньшинства (Татария, Хакасия), этнодисперсные меньшинства (Томская область), *коренные национальные меньшинства (Бурятия), национальные общности (Свердловская область), малочисленные национальные общности (Красноярский край), малочисленные этносы (Якутия), коренная нация (Калмыкия), коренной этнос (Хакасия), титульный коренной народ (Карелия), коренное население территории (Дагестан, Хакасия, Иркутская, Томская области), этнические группы (Коми, Дагестан, Якутия), этнические общины (Адыгея), этноконфессиональные и этнокультурные группы (Бурятия)*» (Мукомель). Практически с каждым из этих терминов соотносится соответствующая ему номинация языка.

Причины терминологической синонимии и полисемии могут быть как *общеметодологического характера* (отсутствие единой методологической базы исследования, интерференция стихийно сложившихся социолингвистических терминов, выработанных на методологической основе диалектического материализма (советский период) и вновь складывающейся терминологии иной эпистемологической природы с заимствованием терминов-калек), так и *частнонаучного характера* (сопряжение социальных, политологических, этнологических и собственно лингвистических методов и производство терминов на их основе).

В настоящей статье сделана попытка показать трудности создания непротиворечивой системы терминов в области социолингвистической номинации языков, опираясь на два методологических подхода: из понимания языка как системы знаков, в духе структу-

ралистических и постструктуралистических парадигм.и как дискурсивного пространства.

Задача поиска идеальной системы терминов связана с общей и старой проблемой поиска совершенного языка, которая нашла воплощение в спорах об именовании вещей «по природе» или «по договору», трудах схоластических школ, идеях Лейбница, Декарта, Грамматике Пор Рояль и др. Способность естественного языка соответствовать заданному идеалу была подвергнута сомнению в рамках английского сенсуализма (труды Ф. Бекона, Дж. Локка, Т. Гоббса) и в связи с развитием исторического взгляда на язык в XIX в.: язык будучи сам продуктом истории потерял возможность быть над историей (Фуко, 1977, с. 50). XX век в парадигме структурализма и течений, связанных с логическим позитивизмом на иных философских и методологических принципах, вернулся к проблеме поиска совершенного языка, но красота статичных моделей знака и языка постоянно подвергалась угрозе со стороны тех лингвистических течений, которые вводили в свой круг субъект, а следовательно, психологическую составляющую и выходили за рамки языка в анализ языковой деятельности (langage) и речи (parole). Направления, связанные с работами М.М. Бахтина (лингвистика высказывания, текста, теории дискурса, интертекста) безусловно приводят к выводу о существовании принципиальной множественности смыслов. Вернее было бы сказать, к множественности интерпретации смыслов.

### В поисках идеала: от знака и структуры к дискурсу

*Терминология в концепции Г.П. Мельникова.* Одной из наиболее интересных и законченных концепций построения идеальных терминосистем, в основе которых лежит теория языкового знака, а следовательно, соотношение языка – мышления – действительности, представляется концепция Г.П. Мельниковым (Мельников, 1991), созданная им в семидесятых – восьмидесятых годах в рамках направления, получившего название системологии, с опорой в частных вопросах на работы таких признанных специалистов в области терминологии как Д. С. Лотте, А. А. Реформатский, Т. Л. Канделаки и др. Поскольку книга Геннадия Прокопьевича давно стала библиографической редкостью, мы в несколько сокращенном и упрощенном виде представим данную концепцию.

Термин как единица изучения должен рассматриваться как минимум на трех уровнях анализа: онтологическом (уровень

ОНТОСА), логико-понятийном (уровень ЛОГОСА) и собственно языковом (уровень ЛЕКСИСА) (см. также Реформатский, 1967). Термин как единица логоса функционирует в специальном понятийном поле, целостность которого задается исключительно сетью отношений между единицами входящими в данный логос. Логико-понятийная природа логоса реализуется только и исключительно в системе взаимосвязанных дефиниций, которые могут опираться как на онтологические, так и на понятийные (сигнификативные) характеристики изучаемого объекта. Посредством системы дефиниций уровень логоса связан с уровнем онтоса. Логос находит выражение в лексисе, который выступает по отношению к последнему в качестве внешней формы. Как правило, в роли лексиса выступают обычные единицы языка, которые, однако, функционируя в специальном понятийном поле, наращивают специальные смыслы, но, в идеале, утрачивают функции и характеристики единиц обычного семантического поля языка. Таким образом происходит снятие асимметричности языкового знака, однако знак становится моносемантическим ценной смены уровня с лексического на логико-понятийный.

Поскольку внутренняя форма лексиса, как правило, мотивированна по отношению к логосу, слово-термин не порывает до конца с обыденным языком и четко ассоциируется со смыслами не только логико-понятийного, но и лексического уровня языковой системы. Термин несет в себе наследие *внутренней формы слова*, и вполне может (что часто происходит) ассоциироваться и употребляться в нетерминологическом значении, то есть асимметрия языкового знака возвращается, а сам термин перестает отвечать своим функциям, из собственно термина превращаясь в терминоид.

Использование знака-индекса, иными словами лексиса, лишено в данной системе внутренней формы, например, заимствованного слова, не решит проблемы. Во-первых, использование индекса разрывает связи между двумя системами номинаций (лексикой (лексисом) и терминологией (логосом)), что в значительной степени превращает последнюю в некую закрытую параллельную обычному языку систему и усложняет ее восприятие. Во-вторых, термин все же остается словесным знаком, следовательно, он неизбежно должен развить внутреннюю форму, приобрести определенные коннотации и в итоге превратиться в обычный знак. Любая герметическая система (а терминология одна из ее составляющих) рано или поздно имеет тенденцию к раскрытию, хотя бы в силу употребления терминов в неспецифических текстах и неспецифической функции, что неизбежно происходит, например, в случае обсуждения вопросов, связанных с социалингвистической проблематикой в публицистике и иных текстах ненаучного характера.

*Интенциональный и экстенциональный путь определения объекта.* Гораздо более распространенная ситуация, когда слово обычного языка используется в качестве лексиса термина. При этом внутренняя форма слова входит в состав лексиса и часто противоречит или придает определенные коннотации значению термина. В этой ситуации только жесткая система дефиниций способна минимизировать наследие лексемы и связанных с ней коннотаций. В.И. Мукомель в статье «Кого относить к национальным меньшинствам» предлагает именно такой путь для решения вопроса терминологической унификации законодательства. «В принципе возможны два альтернативных подхода: четкое определение терминов, либо перечисление конкретных народов и этнических групп, попадающих под данное определение» (Мукомель). Сделать это крайне трудно. Чтобы создать систему дефиниций (поле логоса) необходимо на основе единой методологии выделить сущностные признаки объекта и создать четкую и непротиворечивую категоризацию, в данном случае феномена *народ/этнос*. Однако ни общность территории, исторической судьбы, экономических связей, культуры, духовного облика, ни даже языка и т. д. не позволяют дать его однозначной дефиниции. Не отвечают на этот вопрос ни примордиалистские, ни конструктивистские парадигмы. Последние хорошо работают при изучении этнической идентичности, т. е. на уровне репрезентаций, но мало пригодны на онтологическом уровне. Может возникнуть вопрос: мое представление о моей идентичности и идентичность как таковая – одно ли это и то же? Если вообще можно говорить об идентичности как таковой и серьезно искать соответствующую ей онтологическую сущность. Перечислить народы, т. е. пойти по пути определения не через сигнификат (содержание), а через объем понятия, можно. Такой подход использован в Законе о языках Республики Саха (Якутия), где понятие «местные официальные языки» не раскрывается, а языки приводятся списком. «Эвенкский, эвенкийский, юкагирский, долганский, чукотский языки признаются местными официальными языками в местах проживания этих народов и используются наравне с государственными языками» (Закон Республики Саха (Якутия)).

Два приведенных типа определения, интенциональный и экстенциональный знала (в других терминах) средневековая схоластика. Однако на деле они связаны, и в ряде ситуаций может оказаться отнюдь не праздным вопрос, на каких основаниях будет составлен данный список народов, и кто окажется народом, а кто нет? С этой проблемой российское государство впервые плотно столкнулось в ходе первой (1897 г.) и последующих переписей населения. Действительно, возникает вопрос: составлять ли номенклатуру народов

и народностей на основании полученных в ходе переписи ответов о самоопределении индивида или же предложить опрашиваемым закрытый список с предложением определить себя как представителя того или иного заданного этноса. Применительно к народам Севера данная проблема освещена в работе Н.Б. Вахтина (Вахтин, 2001, с. 31). В итоге критерием существования народа стал язык, как единственный более или менее объективный критерий «этничности». Круг замкнулся: язык определяется через народ, а народ – через язык. Жесткое увязывание языка и этноса послужило институализации и мифологизации категории «родной язык», которая заняла совершенно особое место в советской, а потом в российской действительности.

Понимание термина как соотносящейся с уровнем логоса единицы с необходимостью приводит к трактовке термина как элемента терминосистемы, в отличие от номена (члена номенклатуры). Последние в предельном случае связаны с уровнем онтоса и не представляют собой системно упорядоченную совокупность.

*Термин в системе и надсистеме.* В работах Г.П. Мельникова существенные характеристики системы определяются через признание факта функционирования последней в надсистеме. Надсистема создает запрос, в свою очередь система нижнего уровня адаптируется в зависимости от требований надсистемы. В процессе адаптации системы к надсистеме у первой вырабатывается внутренняя детерминанта, которая является ведущей тенденцией, определяющей работу всех уровней и элементов системы. В случае языка внутренняя коммуникативная детерминанта адаптируется в зависимости от внешних запросов надсистемы.

По мере адаптации системы в надсистеме складывается ее сущность. Следовательно, чем выше устойчивость своеобразных свойств любого объекта, в том числе языка (и, добавим, терминосистемы. – С. М.), тем выше степень сформированности сущности этого объекта, и любой объект с устойчиво проявляющимися свойствами имеет сущность как свою объективную характеристику. Данный объект приобрел эту сущность в процессе адаптации для выполнения своей функции (напомним здесь, что термин – это словесный знак в специальной дополнительной функции. – С. М.). Таким образом, каждый объект с устойчивыми свойствами представляется, с позиций системологии, глубоко адаптированной системой, характеризующейся внутренней детерминантой, ее сущностью и той исходной, нативной надсистемой, в которой сформировалась сущность этой системы в процессе ее адаптации к определенным функциональным запросам надсистемы (Мельников, 1991, с. 21).

Адаптация имеет иерархичную структуру, адаптируется как система в целом, так и каждая из ее подсистем, в направлении от общих функций системы к частным функциям отдельных подсистем.

В общем и целом, процесс терминования необходимо осуществлять в соответствии с внутренней сущностью объекта, т. е. как реакцию системы на функциональные запросы надсистемы, что в итоге и приводит к созданию определенной терминосистемы, единственной в каждый момент ее сознания, если запросы понимать как наиболее существенные и относительно постоянные. В случае языка это будут функции, выполняемые им в обществе, которое по отношению к языку представляет собой надсистему. Выбор и иерархия функций окажутся заданными и произвольными.

### Пример анализа структурно-семантических отношений в области социолингвистической категоризации языков

*Лексико-семантический анализ номинации «родной язык».* Для последующего краткого анализа структурно-семантических отношений в области категоризации языков мы воспользовались Базой данных «Catégorisation des langues minoritaires en Europe» (CLME) (База данных). База данных содержит выдержки из текстов как юридического, так и лингвистического характера и охватывает период с конца 50-х гг. по настоящее время. Анализ текстов показал наличие следующих возможных синонимических цепочек в области интересующих нас номинаций:

*Родной язык ~ национальный язык ~ негосударственный язык ~ нерусский язык ~ язык коренной национальности ~ титульный язык ~ язык титульной нации ~ автохтонный язык ~ эпонимический язык.*

Внутри данной цепочки разные ее элементы далее входят в различные типы отношений. Наиболее «капризны» две номинации: *родной язык* и *национальный язык*. Оба термина являются прототипическими в русскоязычной системе социолингвистических номинации языков и составляют ее ядро. Оба нагружены и даже перегружены смыслами и коннотациями различного типа до такой степени, что практически полностью утратили собственное положительное содержание. Ни первому, ни второму термину не соответствует никакой более-менее определенный онтологический

объект. Такое положение дел не случайно: эти лексемы, по сути, представляли собой две главных мифологемы официального дискурса в области межнациональных отношений и языковой политики зрелой советской эпохи. Будучи именно мифологемами, а не терминами и даже не номинациями, они разделили судьбу всякого мифа – с уходом эпохи от мифа остается только оболочка. Мы вернемся к этому вопросу чуть ниже. Здесь же скажем несколько слов о становлении данных понятий.

Первая перепись населения (1926 г.) однозначно трактовала *родной язык* как реальную социолингвистическую категорию (язык домашнего общения, основной разговорный язык, язык наиболее свободного владения), то есть опиралась на коммуникативные среды и сферы. Начиная со второй половины 30-х годов XX в. категория *родного языка* начинает переходить в разряд репрезентаций (этнопсихологических концептов), то есть соотносится с воображаемым статусом языка, но не с его реальным бытием. В этом смысле (как воображаемая категория) *родной язык* безразличен к государственно-политической категоризации, но процессы институционализации народов и языков в СССР ввели и закрепили его в поле последней, придав ему вполне реальное измерение.

Таким образом, разные основания классификации (по функциям, средам общения, статусу, отношению, репрезентации и т. д.), с одной стороны, глубокие аффективные коннотации и важность данного словосочетания в дискурсивном пространстве, с другой, сделали из термина переменную, способную заменить какое угодно понятие, в зависимости от контекста и ситуации: *родной* = *государственный* (= *титульный, национальный*) и *негосударственный* (нерусский), *не титульной национальности*; *родной* = *малый, миноритарный, автохтонный* и *первый/второй государственный, язык статусной/титульной национальности/народности*. *Родной язык* может быть резко противопоставлен *языку межэтнического/межнационального общения*, но в качестве *регионального языка* он может быть именно таковым. *Родной язык* может быть *локальным*, и в этом случае он противопоставлен *региональному*, а следовательно, не может быть *языком титульной нации/народа*, поскольку локальный язык в принятой трехчленной схеме обслуживает *этнические группы* и *миноритарные народности*.

Здесь, в свою очередь, тоже возникает масса вопросов: что такое *народ* – *нация* – *народность* – *этническая группа* – *миноритарная народность*? Есть ли различия между *языками титульного народа, государственным титульным языком, языком статусной национальности, республики, суверенной республики, титульной республики*? Список можно продолжить.

Ничуть не менее загадочным и неопределимым является второй по значимости и использованию термин *национальный язык*. В настоящей статье не ставилась цель дать полный анализ структуры терминологии в этой области, об этом мы писали в другой работе, поэтому ограничимся приведенными примерами.

*Терминология или совокупность номенклатур?* В работе Г.П. Мельникова описанный нами тип терминологий получает обозначение «совокупность номенклатур». Действительно, процесс терминологирования ведется скорее с позиции конкретной задачи, стоящей перед пользователем системой в конкретный момент времени. В этом случае логос понятийного поля не может соответствовать отражению сущностных характеристик объекта, но является «частной проекцией сущности на избранную прагматическую плоскость» (Мельников, 1991, с. 42). В зависимости от конкретных задач, проекций такого типа может быть сколько угодно, «это приводит к впечатлению возможностей нескольких “теорий” и, соответственно, нескольких “терминологий” на одной и той же системе понятий» (Там же, с. 43). Совокупности номинаций, полученных подобным образом, целесообразно называть номенклатурами. В нашем материале языки преимущественно получают номинации в зависимости от **статусности этнических групп**, реже – **социальных функций языка** (сферы и среды общения): *бытовой, семейный, домашний* и др.; **степени обработанности идиома**: *единый литературный язык, единый письменный язык, локальный вариант литературного языка, литературный диалект, национальный литературный язык, полудиалект* и др.; **репрезентации языка в сознании его носителей**: *родной язык*. Все эти номинации могут пересекаться по разным основаниям: язык может быть литературным, местным (региональным), родным и государственным.

На основании вышеизложенных положений Г.П. Мельниковым предлагается различать три типа классификаций единиц терминосистем и номенклатур:

- феноменологический тип (по внешним признакам изучаемого объекта);
- характерологические классификации (по проекциям сущностных характеристик на прагматические плоскости исследования);
- эссенциологический тип (по адаптации системы к запросам надсистемы).

Рассмотренные нами номинации составляют по преимуществу второй и первый типы классификаций, следовательно, они отвечают скорее требованиям, предъявляемым к номенклатуре, поскольку ни в семантическом, ни в синтагматическом аспекте данные единицы не обладают подлинными системными свойствами, а также

не отражают сущность объекта, понимаемую в соответствии с вышеизложенными представлениями. Исследованная номенклатура весьма эклектична. В ней четко просматриваются различные методологические и эпистемологические парадигмы, в качестве опорных слов выступают термины и номены других наук и, что особенно важно, понятия-термины представляют собой кристаллизацию идей дискурсов разных эпох и разных идеологий. Попробуем ответить на следующий вопрос: а возможно ли в принципе создание подлинной терминосистемы в такой области как социальная лингвистика? И нужна ли она?

### Точка зрения: от дискурса к знаку

*Дискурсивная природа социолингвистической терминологии.* Естественные науки, как правило, имеют дело с определённым эмпирическим объектом, который обладает свойствами, подлежащими категоризации по трем вышеперечисленным типам (эссенциологической, характерологической и феноменологической типы). Что же касается категориального членения языкового пространства в социо-функциональном аспекте, то полученные классы являются преимущественно производными от различных дискурсов, и как таковые функционируют на символическом или мифологическом семиологическом уровне (Бахтин, 2012, с. 72–223; Барт, 1994, с. 72–130).

Рассматриваемая нами терминология не просто связана с различными дискурсивными практиками, а производна от них. Все поле социально-функциональной категоризации языков есть не что иное как пересечение множества дискурсов, поэтому означающее практически любой исследованной номинации представляет собой мерцающую структуру, разные грани которой отсылают к смыслам разных эпох, разных акторов, разных ситуаций и требуют строгих методов анализа. При создании инструмента анализа адекватного избранному материалу мы опирались на работы основоположника идеи полифонии/множественности в языке М.М. Бахтина (Бахтин, 2012), работы Р. Барта (Барт, 1994), А.-Ж. Греймаса (2004), М. Фуко (1977) и их многочисленных последователей.

Классики языкознания видели в языке не мертвый продукт, а живой организм, погруженный в сердце социума, тот самый «живой росток бесконечной определенности» и «орудие для разнообразнейших индивидуальностей» (Гумбольдт, 1984, с. 82, 165), что с неизбежностью приводит к пониманию языка как мировоззрения, концепции нашей жизни наиболее полное выражение творчества М.М. Бахтина.

Мы берем язык не как систему абстрактных грамматических категорий, а язык идеологически наполненный, язык как мировоззрение и даже как конкретное мнение, обеспечивающий максимум взаимного понимания во всех сферах идеологической жизни (Бахтин, 2012, с. 101).

В каждый момент времени в обществе сосуществует множество различных языков – «разноголосица» образующих гармонию или какофонию идиом, бесконечно вступающих друг с другом в диалог или войну. Слово не соотносится непосредственно с вещью, такая точка зрения – утопия многих столетий поисков «идеального» языка – не состоятельна в силу принципиально социальной природы языка.

Всякое живое слово не одинаково противостоит своему предмету: между словом и предметом, словом и говорящей личностью залегает упругая, часто трудно проницаемая среда других, чужих слов о том же предмете, на ту же тему (Там же, с. 89).

Любая номинация в исследуемой области, к счастью или к сожалению, не может являться строгой логической проекцией вещи, но выходя за рамки терминосистемы, становится частью дискурсов самого разного типа. Происходит «расслоение» и «присвоение» языка. В «Слове в романе» М.М. Бахтин выделяет следующие типы расслоения дискурса: жанровое расслоение, профессиональное расслоение, собственно социальное расслоение, расслоение по социально значимым мировоззрениям. Однако в языке действуют как центробежные, так и центростремительные тенденции, что формирует «дискурс власти», господствующий дискурсивный тип, который постепенно занимает официальные позиции, образуется то, что во французской семиотике получило название «langue de bois». По-другому этот процесс можно назвать кристаллизацией мифа, в котором сливаются единый язык и единая культура (пусть и воображаемые). Процесс этот совершенно естественный и, как кажется, неизбежный. Советскому мифологизированному единому и единственному дискурсу 60–70-х годов в области национальных отношений, в котором, однако, легко вычлениаются живые идеи предшествующей борьбы, противостоял другой дискурсивный полюс: анекдот, с его карнавальной сущностью и принципиальной семантической и формальной множественностью (Moskvitcheva, 2013).

Существует еще один аспект проблемы взаимоотношения и взаимопроникновения различных знаков, связанный непосредственно

с языковым знаком. Разные акторы по-разному используют доставшийся им в наследство знак: в ряде случаев актуализируются лишь некоторые смы, иногда данный знак целиком вместе со всеми смыслами и оболочкой становится означающим другого знака. Именно в этой ситуации нужно говорить о рождении мифемы (Барт 1994)<sup>1</sup>. В конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века ослабление, а затем и падение официального «языка» и дискурса о «взаимообогащении языков народов СССР» дало дорогу «разноголосице» дискурсов о месте языка в жизни общества и человека, в которой были слышны голоса власти, творческой и научной интеллигенции, активистов различного типа, членов ассоциаций в поддержку родного языка, артисты любительских театров и хоров, – всех людей, стремящихся расширить тем или иным способом социальное пространство языка.

Дискурс «национального возрождения» конца восьмидесятых столкнулся не с дискурсом власти, такового в тот период уже практически не было, а с реальной языковой ситуацией, осмыслить которую ему, в общем, не удалось, поскольку для этого требовался непротиворечивый концептуальный аппарат (все те же термины) в области языковой политики и идеологии. Здесь нам бы даже не хотелось использовать термин «языковая политика», поскольку дискурсивные типы в этой области могут быть лучше описаны в рамках *глоттополитики* – термин введен Л. Геспином и Ж.-Б. Марчельези и обозначает любые формы воздействия, сознательные и бессознательные, институциональные и нет, которые общество использует для регулирования языковой ситуации (Guespin, Marcellisi 1986, p. 12). Активисты движений за национальное возрождения столкнулись с той самой «упругой средой» смыслов, которыми обросли ставшие привычными номинации языков за годы советской власти, очистить и прорваться через них можно было путем их критического пересмотра. Однако субъекты глоттополитики той эпохи были искренни и эмоциональны, но никак не стремились к анализу ситуации и соответствующей ей терминологии. Номинации брались со всеми их смыслами, над старым языковым знаком надстраивался новый, природа которого была метафорична, и этот новый знак-символ соотносился с воображаемой языковой ситуацией, поскольку реальные никто не активистов не изучал и не анализировал. Место старой мифологии «взаимообогащения языков» заняла новая, где особое место принадлежало «родному языку».

---

<sup>1</sup> Сравнение концепций М.М. Бахтина и Р. Барта можно найти в работе Г.К. Косикова (Косиков, 2012).

*Пример анализа дискурсивной единицы «родной язык».* На материале одной публикации той эпохи в журнале «Дружба народов», статьи Айдара Халима «Язык мой – друг мой» (Халим, 1988, с. 225–244) попробуем показать процесс работы мифа «родного языка» в глоттополитическом дискурсе 80-х годов. Выбор этой публикации неслучаен. Именно она почти 30 назад открыла дискуссию по языковым проблемам и месте родного языка в тогда еще советском обществе. За неимением места мы вынуждены ограничиться только самыми общими выводами, опустив не только саму процедуру анализа, но ряд «побочных» тематических линий.

Методологической базой анализа, как было сказано выше, послужили работы М.М. Бахтина, А. Греймаса и Т.А. Ван Дейка (Ван Дейк, 2015). В тексте статьи нами были выделены основные тематические группы, проанализированы формирующие их лексические и синтаксические типы (де)акцентуализации действий субъектов, роль отношений сочинения или подчинения в речевых структурах, а также и типы речевых актов (обвинение, восхваление, дискредитация и др.).

В тексте А. Халима совершенно четко прослеживаются два мифа: патерналистический и цивилизационный (столкновение города и деревни). Оба мифа связаны с репрезентациями языка, связаны именно мифологически, поскольку все аргументы автора строятся на эмоционально взятом смысловом фундаменте предшествующей эпохи без необходимой аналитики.

*Таблица*

Репрезентация «прошлого»  
и «настоящего» на лексическом уровне

Родной язык /родная школа	
Прошлое	Настоящее
Яблоневый сад Исторический центр села, в саду [месторасположение школы]	Бульдозер, уничтоживший сад Пустырь за райпромкомбинатовской свалкой, окраина, на пересечении дорог
Звонкие сосновые бревна [школа сделана из] Педагоги Идейно-нравственное воспитание [задача школы]	Бетонная коробка Почасовики-подработчики Приобрести Камаз, грузовик, станок
Песни и танцы, взаимопонимание, искренность и сердечность	Драка из-за ковров у магазина, бутылки с бормотухой, полихлорвиниловые куртки

Конфликт «города/машины/утраты духовности» и «деревни/природы/духовности» можно рассмотреть по двум осям: временной (прошлое – «тогда» и настоящее – «сейчас») и пространственной (центр – периферия).

Примеры этого типа можно умножить, но и приведенных достаточно, чтобы за поверхностным слоем текста увидеть глубинную структуру, связанную с противопоставлением прошлого идеального мира «деревни» и настоящее бездуховного «города». Автором искренне и с болью переживается та же трагедия смены эпох, которая была воспета в «деревенском романе» В. Астафьевым, Ф. Абрамовым, В. Распутиным и другими, с той лишь разницей, что здесь речь идет о татарской деревне, а дух народа, равно как и его духовность, проще всего воплотить в языке, как в чем-то материальном. Трагедия индустриализации и борьбы «деревенской» и «городской» культуры оказалась переведенной, пока еще очень мягко, в этническую, но фольклоризированную плоскость, а родной язык стал пониматься как ее центр, как нечто несоизмеримо более ценное, чем просто средство коммуникации или даже один из маркеров идентичности. Со всеми этими коннотациями и смыслами приходится считаться и юридическому и лингвистическому термину «родной язык».

В ткани эссе А. Халима *родной язык* дважды занимает центральную позицию: «в прошлом» в физическом, пространственном срезе (школа, язык, как центр идеального микромира), и в «настоящем» – в духовном, эмоциональном и когнитивном, что связано с мифом патерналистического типа. А. Халим предлагает свое видение процесса формирования личности ребенка, критиковать которое мы не будем, поскольку нас интересует исключительно формирование дискурсивных смыслов, близких к мифологемам. Его мысль сводится к следующему. Существует материнский (эмоциональный) язык и отцовский (рациональный) языки. Данное утверждение в первый раз предстает как доказанное (когда и кем?) научное положение, далее на нем строится весь текст и система доказательств. Первый язык – «чувственный, духовный, язык сердца» (строго этнический язык). Второй – «мыслительный, впитываемый и осваиваемый через разум, мозг» (Халим, 1988, с. 230). Разум раскрывается только через этнический (материнский язык), язык сердца, и беда если это не так: человек вырастает «жестоким, приобретает манию величия, культивирует ненависть и зависть к другим» (Там же, с. 234).

Структурно-семантический анализ лексики текста А. Халима однозначно связывает родной язык с деревней и расположенной в ее историческом центре школой. Родной язык входит в парасино-

нимический ряд *родной аул – родной лес – родная земля – фило-софия – свод духовных правил – гармония – свет познания добра и зла* (Там же, с. 228) и олицетворяет их яблонево́ый сад – топос и основная метафора положительного полюса текста, а также *песни, танцы, гармонь*, что и образует *гнездо радости*. Анализ можно было бы продолжить, рассмотрев категории субъекта, объекта, адресанта и адреса этого типа дискурса. Мы обратим внимание еще только на одну синтаксическую особенность данного текста: превалирование безличных предложений при решении судьбы языка: *было предано забвению, стало толковаться, ленинское учение превращали* и т. д. Кто ответствен за сложившееся положение с родным языком, кто его противник, а кто сторонник – не ясно, в лучшем случае субъект – это неопределенный «идеологический аппарат».

\* \* \*

К 70–80-м годам XX в. *родной язык* оказался центром мифологизированного понимания города и деревни и отцовского (разум) и материнского (чувства) начал, приобрел множество смыслов, которые мало совместимы с его функционированием в качестве термина. На примере одного дискурса мы рассмотрели формирование смыслов номинации «родной язык». Работу такого же типа можно проделать для любой другой номинации на примере дискурсов разных типов и разных акторов. Но и этот пример ясно показывает, что проект создания идеальной терминологии в интересующей нас области, где означающее было бы связано с означаемой вещью или хотя бы с однозначным представлением о ней не возможен по определению. Между вещью и словом лежит плотный слой смыслов, восходящих к разным дискурсам, носители которых разные социальные группы. Язык – это деятельность, а не продукт. Прототипические, ключевые термины, описывающие сферу социального функционирования языка представляют собой репрезентаций определенных ситуаций в сознании носителей языка, т. е. обладают дискурсивной природой. Выход из подобных противоречий видится в последовательном дискурсивном анализе исследуемых категорий, в открытии их смыслов и тех идеологий, которыми они были заданы, а затем поиск их места в структуре определенного логико-понятийного поля, где задается значимость терминологических единиц. Однако стоит помнить, что это будут не значения, а именно значимости, релевантные только в пределах данной системы.

- Аврорин В.А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975. 275 с.
- База данных «Catégorisation des langues minoritaires en Europe» (CLME). [Электронный ресурс] URL: <https://www.msha.fr/baseclme> (дата обращения: 11.12.2017).
- Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. С. 94–102.
- Бахтин М.М.* Слово в романе // Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). М.: Языки славянских культур, 2012. С. 73–223.
- Ван Дейк Т.А.* Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке коммуникации. М.: ЛИБРОКОМ, 2015. 352 с.
- Вахтин Н.Б.* Языки народов Севера в XX веке: Очерки языкового сдвига. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001.
- Греймас А.-Ж.* Структурная семантика: Поиск метода. М.: Академический проект, 2004. 368 с.
- Гумбольдт В., фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
- Закон Республики Саха (Якутия) от 16 октября 1992 г. № 1170-ХП «О языках в Республике Саха (Якутия)». [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/804911252> (дата обращения 16.09.2017).
- Косиков Г.К.* Собр. соч.: В 5 т. Т. 2: Теория литературы. Методология гуманитарных наук. М.: Центр книги Рудомино, 2012. С. 346–382.
- Мельников Г.П.* Основы терминоведения. М.: Изд-во УДН, 1991. 116 с.
- Мукомель В.И.* Кого относить к этническим меньшинствам. [Электронный ресурс] URL: <http://www.indem.ru/Ceprs/Minorities/Part13.htm> (дата обращения: 09.12.2017).
- Реформатский А.А.* Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1967. С. 103–127.
- Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных знаний. М.: Прогресс, 1977. 488 с.
- Халим А.* Язык мой – друг мой // Дружба народов. 1988. № 6. С. 225–244.
- Moskvitcheva S.* L'anecdote comme fait culturel russe du XX-e siècle // Revue Russe. 2013. № 41. P. 61–74.
- Guespin L., Marcellesi J.-B.* Pour la glottopolitique // Langages. 1986. № 83. P. 14–36.

## References

- Avrorin V.A.* Problemy izucheniya funkcional'noj storonyazyka. L.: Nauka, 1975. 275 s.
- Baza dannyh «Catégorisation des langues minoritaires en Europe» (CLME). [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.msha.fr/baseclme> (data obrashcheniya: 11.12.2017).
- Bart R.* Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika. M.: Progress, 1994. S. 94–102.

- Bahtin M.M.* Slovo v romane // Bahtin M.M. Sobr. soch.: V 7 t. T. 3: Teoriya romana (1930–1961). M.: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2012. S. 73–223.
- Van Dejk T.A.* Diskurs i vlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke kommunikacii. M.: LIBROKOM, 2015. 352 s.
- Vahtin N.B.* Yazyki narodov Severa v HKH veke: Oчерки yazykovogo sdviga. SPb.: Dmitrij Bulanin, 2001.
- Grejmas A.-Zh.* Strukturnaya semantika: Poisk metoda. M.: Akademicheskij proekt, 2004. 368 s.
- Gumbol'dt V., fon.* Izbrannye trudy po yazykoznaniju. M.: Progress, 1984.
- Zakon Respubliki Saha (Yakutiya) ot 16 oktyabrya 1992 g. № 1170-XII «O yazykah v Respublike Saha (Yakutiya)». [Ehlektronnyj resurs] URL: <http://docs.cntd.ru/document/804911252> (data obrashcheniya 16.09.2017).
- Kosikov G.K.* Sobr. soch.: V 5 t. T. 2: Teoriya literatury. Metodologiya gumanitarnyh nauk. M.: Centr knigi Rudomino, 2012. S. 346–382.
- Mel'nikov G.P.* Osnovy terminovedeniya. M.: Izd-vo UDN, 1991. 116 s.
- Mukomel' V.I.* Kogo odnosit' k ehtnicheskim men'shinstvam. [Ehlektronnyj resurs] URL: <http://www.indem.ru/Ceprs/Minorities/Part13.htm> (data obrashcheniya: 09.12.2017).
- Reformatskij A.A.* Termin kak chlen leksicheskoj sistemy yazyka // Problemy strukturnoj lingvistiki. M.: Nauka, 1967. S. 103–127
- Fuko M.* Slova i veshchi. Arheologiya gumanitarnyh znaniy. M.: Progress, 1977. 488 s.
- Halim A.* Yazyk moj – drug moj // Druzhba narodov. 1988. № 6. S. 225–244.
- Moskvitcheva S.* L'anecdote comme fait culturel russe du XX-e siècle // Revue Russe. 2013. № 41. P. 61–74.
- Guespin L., Marcellesi J.-B.* Pour la glottopolitique // Langages. 1986. № 83. R. 14–36.

#### Сведения об авторе

*Москвичева Светлана Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, [moskvitcheva@mail.ru](mailto:moskvitcheva@mail.ru)

#### About author

*Moskvitcheva Svetlana A.* – Ph.D. in Philology, associate professor, General and Russian Linguistics Department, Philological Faculty, Peoples Friendship University of Russia, [moskvitcheva@mail.ru](mailto:moskvitcheva@mail.ru)

В.А. Ясвин

Московский городской педагогический университет

Е.М. Моргачева

Российский государственный гуманитарный университет

V.A. Yasvin

Moscow City Pedagogical University

E.M. Morgacheva

Russian State University for the Humanities

## Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций

## Organizational culture of pedagogical collectives in the situation of association of educational organizations

Цель статьи – выявление организационно-культурных рисков объединения образовательных организаций и их учета в управленческой деятельности руководителей образовательных организаций в контексте современной региональной образовательной политики. В работе проанализированы и соотнесены с процессом реструктуризации сети образовательных организаций существующие экономические, психологические, социологические исследования организационных эффектов, которые выделяются западными и российскими авторами при анализе изменений в организациях. Охарактеризованы типологии организационной культуры в менеджменте и обоснована оптимальная методика анализа организационной культуры для стратегического управления образовательной организации. Проведено сравнительное исследование организационных культур структурных подразделений образовательных организаций, по результатам которого определены типичные профили организационной культуры «базовых» школ и их структурных подразделений. Было выявлено, что ряд особенностей и ограничений в культурных профилях образовательных организаций вступают в противоречие друг с другом по ряду принципиальных позиций. Анализируя опыт слияний и поглощений в бизнесе предложены рекомендации руководителям территориальных образовательных комплексов.

*Ключевые слова:* реорганизация, образовательная организация, организационная культура, «базовая» школа, структурное подразделение.

The aim of the article is to identify the organizational and cultural risks of uniting educational organizations and their accounting in the management activities of heads of educational organizations in the context of modern regional educational policies. The work analyzes and correlates with the process of restructuring the network of educational organizations with existing economic, psychological, sociological studies of organizational effects that are distinguished by Western and Russian authors when analyzing changes in organizations. It characterizes typologies of organizational culture in management and justifies the optimal method for analyzing organizational culture for the strategic management of the educational organization. A comparative study of the organizational cultures of the structural divisions of educational organizations was carried out. Based on its results, typical profiles of the organizational culture of the “base” schools and their structural subdivisions were determined. It was revealed that a number of peculiarities and limitations in the cultural profiles of educational organizations come into conflict with each other on a number of principled positions. Analyzing the experience of mergers and acquisitions in the business some recommendations to managers of territorial educational complexes are proposed.

*Keywords:* reorganization, educational organization, organizational culture, “base” school, structural unit.

Можно сказать, что организационные изменения могут быть успешно реализованы при осознании того обстоятельства, что причиной сопротивления является существующая организационная культура.  
*Э. Шейн*

### Организационно-культурные риски объединения образовательных организаций

Процесс массового объединения образовательных организаций начался России с 2011 г., прежде всего в Москве и других крупных городах. Так, в 2011 г. в Москве насчитывалось 1572 школы, к 2014 г. их осталось 750 (Проценко, 2014), а к 2016 г. уже 630 (Мелешенко, 2016). «Ядром» объединения становится «топовая», «сильная» школа, с большим числом учащихся в выпускных классах, занимающая лидирующие позиции в рейтинге Департамента образования

г. Москвы. К этой школе присоединяются в качестве «структурных подразделений» несколько «слабых» школ, занимающих более низкие позиции в рейтинге, а также учреждения дошкольного, дополнительного, коррекционного и среднего профессионального образования. Предполагается интеграция материально-технических, кадровых и других ресурсов этих образовательных организаций, которые при этом не только теряют свою юридическую, но и управленческую самостоятельность, поскольку руководители «топовой» школы становятся руководителями всех присоединенных педагогических коллективов. Таким образом, объединение образовательных организаций проходит по механизмам «слияния и поглощения», которые предполагают «переход права собственности и смену контроля над предприятием» (Забродин, 2010), или, другими словами, по механизму «поглощения с вытеснением слабого» (Шевченко, Весманов, 2014). Однако, как справедливо отмечает К.М. Ушаковым, «нет никакой гарантии, что слияние слабой школы и сильной школы обязательно дает улучшение результатов. Гарантированно можно сказать только одно – реальное слияние двух школ означает очень серьезные кризисные процессы во вновь образовавшейся конструкции. Вы сливаете два коллектива с разными представлениями о должном... никаких гарантий успешности здесь не существует» (Ляленкова, 2012).

Специалистами установлен ряд негативных последствий объединения, возникающих в присоединенных (поглощенных) образовательных организациях: сокращение работников школ, прежде всего управленческого звена; конфликты между субъектами образовательной деятельности; снижение управляемости коллектива (Гайнутдинов, 2014).

Анализ объединения организаций на основе механизмов слияния и поглощения выявил большое количество неудачных примеров таких объединений и показал высокую степень рисков, которые обусловлены, прежде всего, неудачной разработкой стратегии слияния, отсутствием заинтересованности сотрудников, различием управленческих стратегий и техник управления, а также несовместимостью корпоративных культур (Галпин, Хэндон, 2005). Изучение более двухсот организаций, в которых проходили процессы слияния или поглощения, показало, что недооценка руководителями различий организационных культур объединяемых учреждений оказалась одной из ключевых управленческих ошибок, обусловивших неудачные последствия.

Для 70 % руководителей объединяемых организаций преодоление различий в системе принятия управленческих решений, в привычном стиле руководства, а также в личностных ценностях

и приоритетах сотрудников (все это компоненты организационной культуры) оказались самыми сложными управленческими задачами. В частности, руководители должны проанализировать и определить, какая из уже существующих в объединяемых подразделениях корпоративных культур станет доминирующей в новой организации, как избежать насильственного навязывания корпоративной культуры ведущего подразделения коллективам других структур объединенной организации и т.п. Управленческие ошибки в формировании корпоративной культуры приводят не только к упущению новых стратегических возможностей, которые могли бы быть получены в результате слияния, но и к возникновению дополнительных социально-психологических проблем и конфликтов (Шура, 2004).

Исследования консалтинговых компаний показывают, что неуспешные слияния чаще всего происходят именно из-за недооценки трудностей при слиянии двух организационных культур и систем ценностей. Изменение привычных условий и принципов работы, профессиональных взаимосвязей с коллегами, исчезновение ряда традиций и обычаев обуславливают пассивное или даже активное сопротивление педагогического коллектива новым управленческим решениям. Анализ 150-ти слияний, проведенный The Economist Intelligence Unit, показал, что культурная ассимиляция – самая сложная проблема при объединении организаций. Успешное формирование новой организационной культуры, предполагающее разработку и внедрение процедур сотрудничества и разрешения конфликтов, становится залогом эффективной интеграции ресурсов объединяемых структур и коллективов (Бишоп, Эванс, 2012).

Таким образом, можно констатировать, что управленческий процесс объединения образовательных организаций всегда осуществляется в двух взаимодополняющих плоскостях: в «механической», связанной с изменениями управленческой структуры, технологий, процедур, пространственных преобразований и т.п., и в «культурной» (социальной, психологической), связанной с изменениями отношений, способов мышления и организационного поведения сотрудников. Поскольку труднее достичь позитивных изменений именно социально-психологического характера, то ключевым предметом управления процессом объединения образовательных учреждений выступает организационная культура педагогических коллективов.

Однако, к сожалению, практика показывает, что руководители уделяют недостаточно внимания управлению формированием организационной культуры, недооценивают ее влияние на эффективность образовательной деятельности, плохо понимают

особенности и противоречия реально сложившейся в педагогическом коллективе организационной культуры, а также не представляют себе и не проектируют ее желаемое состояние.

### Организационная культура как предмет исследования

В научной практике сложился ряд подходов к определению понятия «организационная культура». Наиболее общее понимание организационной культуры заключается в определении ее как комплекса уникальных характеристик и особенностей организации, отличающих эту организацию от других в данной сфере деятельности (Соломандина, 2007).

Культура организации часто рассматривается как комплекс убеждений и ожиданий, разделяемых членами организации, которые формируют нормы, определяющие организационное поведение отдельных личностей и групп (Schwartz, Davis, 1981).

Как правило, определения «организационной культуры» носят синтетический характер, содержат тот или иной феноменологический комплекс, включающий как структурные, так и поведенческие компоненты: совокупность общественно прогрессивных норм, правил и стандартов в области организационных отношений (Сметана, 2007); совокупность образов мышления, действия и существования, а также основных ценностей, определяющих внутреннюю жизнь организации, т. е. ее организационную структуру, систему управления, кадровую политику (Томилов, 2000).

Наиболее полное определение представлено Э. Шейном (2013), который рассматривает организационную культуру как систему коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которая доказала свою эффективность и поэтому рассматривается как ценность и передается новым членам группы в качестве правильной системы восприятия, мышления и чувствования в отношении названных проблем. Предлагается трехуровневая модель исследования организационной культуры: на поверхностном уровне изучаются внешние проявления культуры; на подповерхностном – ценности и верования, восприятие которых носит сознательный характер; на глубинном – «базовые предположения». Данная модель позволяет анализировать организационные представления и поведение сотрудников, исходя из того, что их видимые проявления – это «одежды» смыслов, приоритетов, ценностей и убеждений. В качестве характеристик культуры

выделяются «символы», «герои» и «ритуалы», а также ценности и основные представления. *Символы* – это слова, лозунги, действия, предметы, которые обычно используются в организации, чтобы сделать более ясными ее задачи (эмблемы, язык, манера одеваться, портреты на стенах и т. п.). *Герои* – образцы для сотрудников, чьи идеи поддерживаются ради развития организации. *Ритуалы* – обычаи организации (манера приветствий, стиль проведения собраний, атмосфера праздников, дистанция между подчиненными и руководителями и т.п.).

Анализ различных определений организационной культуры позволяет определить последнюю как совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т. п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации.

В настоящее время в исследовательской практике сложились три школы изучения организационной культуры, отличающиеся пониманием ее сущности и направлением исследования.

Поведенческая школа (Cyert, March, 1963) акцентирует внимание на поиске и анализе закономерностей создания общих ценностей, понятий, правил и норм поведения персоналом в процессе своей деятельности в организации. Школа эффективности (Deal, Kennedy, 1982) сосредоточена на изучении влияния организационной культуры на эффективность деятельности организаций. Школа моделирования (Шейн, 2013; Handy, 1995; Cameron, Quinn, 1999) разрабатывает структурно-содержательные и типологические модели организационной культуры, методики ее диагностики, технологии формирования.

В современных отечественных исследованиях можно выделить несколько тенденций в изучении организационной культуры: рассмотрение организационной культуры с позиции управления организационными изменениями (Подвигаило и др., 2013); анализ взаимосвязей организационной культуры и организационного поведения (Сметана, 2007 и другие); моделирование и проектное управление формированием организационной культуры (Конакова, 2015; Коровина, 2006 и другие).

Следует отметить, что в отличие от сферы бизнеса, изучение проблематики организационной культуры в сфере образования представлено фрагментарно, хотя существует определенное понимание влияния организационной культуры на эффективность управления образовательными организациями и повышения качества образования. В частности, обоснована необходимость совершенствования организационной культуры общеобразовательного

учреждения и управления процессами ее развития – сетевое взаимодействие как вид методической работы «является приемлемым и необходимым условием для развития организации с результативным типом организационной культуры» (Подвигаило и др., 2013).

В методических материалах, подготовленных и изданных по заказу департамента образования Вологодской области в соответствии с областной целевой программой «Развитие системы образования Вологодской области на 2004–2006 гг.», был проанализирован и обобщен опыт исследования организационной культуры образовательных учреждений при попытках ее трансформации в регионах, в частности, в городах Салехард, Ярославль, Сочи, Череповец. «Как оказалось, наиболее предпочтительной организационной культурой для современного руководителя является культура деятельности, затем – по убывающей – культура власти, ролевая и культура индивидуальности» (Коровина, 2006 с. 29).

В отечественной литературе, посвященной вопросам управления образовательными организациями, проблематика анализа организационной культуры появляется благодаря работам К.М. Ушакова (Ушаков, 2002). Эмпирические исследования организационной культуры школы на основе типологии и диагностической методики К. Камерона и Р. Куинна были начаты В.А. Ясвиным. В этих исследованиях на основе анализа данных, полученных в более чем двух тысячах российских школ, была выявлена типичная для отечественных педагогических коллективов структура организационной культуры и построена ее типологическая модель (Ясвин, 2011).

В результате диссертационного исследования Д.Е. Фишбеина были выявлены особенности базовых представлений педагогов как важнейшего элемента организационной культуры, значимые для понимания возможных рисков при принятии управленческих решений, внедрении и реализации организационных изменений (Фишбеин, 2007). В диссертации М.Л. Котляр определены особенности представлений педагогов и учащихся о социально-психологической ситуации в образовательных учреждениях различного типа, а также выявлены взаимосвязи между стилем управления, организационной культурой и социально-психологическим климатом в педагогическом коллективе (Котляр, 2014).

Исследовательский подход В.А. Ясвина (Ясвин и др., 2015) получил развитие в магистерских работах С.С. Сехина и Е.М. Гамовой (Сехин, 2014; Гамова, 2015). В частности, С.С. Сехиным были установлены связи между типами организационных культур и образовательных сред школьных организаций, а Е.М. Гамовой

выявлены проблемы и противоречия формирования организационной культуры вновь созданных территориальных образовательных комплексов.

Таким образом, исследования организационной культуры в сфере образования свидетельствуют, что её особенности определяют специфику реакций педагогических коллективов на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры дает представление о человеческом потенциале образовательной организации, позволяет оценивать целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы.

Характерно, что многие проблемы и конфликты, которые воспринимаются руководством как обусловленные личностными особенностями отдельных сотрудников, на самом деле являются феноменом группового поведения на основе господствующих в педагогическом коллективе стереотипов, т. е. обусловлены характером организационной культуры.

Понимание особенностей организационной культуры образовательной организации позволяет выявлять сущность уникальности данной организации, ее реальные отличия от других подобных организаций; определять приоритеты и ограничения управленческих действий в рамках данной организационной культуры; предвидеть реакции педагогического коллектива на определенные инновации и уровень сопротивления изменениям; выяснять истинную причину многих конфликтных ситуаций; получать критерии применимости опыта других образовательных организаций в конкретном педагогическом коллективе.

## Типология организационной культуры

Исследователями организационной культуры разработан целый ряд ее типологий.

С точки зрения Р. Акоффа культуру организаций можно рассматривать как отношения власти в группе или организации (цит. по: Ушаков, 2004, с. 119–120).. Выделяются два параметра: степень привлечения работников к установлению целей в группе/организации и степень привлечения работников к выбору средств для достижения поставленных целей. На основании данных параметров выделяются четыре типа организационной культуры, которые интерпретированы К.М. Ушаковым для анализа образовательных организаций (Ушаков, 2004).

1. Для *корпоративного типа* культуры характерны низкие показатели как степени привлечения педагогического коллектива к установлению целей, так и к выбору средств для их достижения. Доминирует традиционное управление организацией с централизованной (линейной) структурой. В образовательных организациях этот тип культуры встречается достаточно редко.
2. Для *консультативного типа* культуры характерна высокая степень привлечения сотрудников к установлению целей образовательной организации, однако степень их привлечения к выбору средств достижения этих целей остается низкой. Данный тип культуры может возникнуть, например, в попечительском совете школы. Члены совета привлекаются для постановки и коррекции целей, но их реализация, выбор средств, как правило, преимущественное право руководства школы.
3. Для *«партизанского» типа* культуры характерны низкая степень привлечения педагогов к установлению целей организации, но высокая степень их привлечения к выбору средств достижения поставленных целей. Данный тип культуры в образовательной организации встречается достаточно часто (творческие команды, проблемные группы, методические объединения).
4. Для *предприимчивого типа* культуры характерны высокая степень привлечения работников к установлению целей и к выбору средств их достижения. Этот тип культуры встречается в образовательных организациях относительно редко.

Представляется, что данная типология плохо отражает специфику деятельности образовательной организации, к тому же в ее рамках достаточно сложно выделить актуальные переменные.

Типологический подход Хофстеде основан на оценке существенных характеристик базовых представлений сотрудников как источника организационной культуры (Hofstede, 1991). Данная модель основана на анализе ценностного аспекта культуры организации и предполагает рассмотрение следующих параметров: «Властная дистанция», «индивидуализм-коллективизм», «Стремление к избеганию неопределенности», «мужественность-женственность». В основе синтетической типологии Ханди лежит комплекс компонентов организационной культуры: процесс распределения власти в организации, ценностные ориентации сотрудников, отношения сотрудников и организации, структура организации и характер её деятельности (Handy, 1995). На основе различного сочетания параметров этих компонентов выделяются четыре типа организационной культуры: культура власти, культура роли, культура деятельности и культура личности. В одной организации в процессе ее эволюции («жизненных циклов») можно проследить все типы

культур. Так, на стадии зарождения преобладает культура власти, на стадии роста – культура роли, на стадии развития может формироваться культура задачи или культура личности. На стадии распада может преобладать любой из типов культур.

Безусловно, маловероятно, что есть организации, в которых существует только один тип культуры. В организациях, особенно больших, всегда присутствует несколько типов культур. Поэтому подразумевается доминирующий тип культуры организации на определенном этапе ее развития.

Для дальнейшего анализа организационной культуры различных структурных подразделений объединенных образовательных организаций будет использована типология, разработанная К. Камероном и Р. Куинном (Cameron, Quinn, 2001), адаптированная нами для описания образовательных организаций. Именно этот подход избран потому, что он носит системный характер и представляется оптимальным для консалтинга образовательных организаций.

В основе данной типологии организационной культуры лежит рамочный конструкт, построенный на противопоставлении «конкурирующих ценностей», рассматриваемых в качестве главных индикаторов эффективности организаций: «внутренний фокус и интеграция – внешний фокус и дифференциация» и «гибкость и дискретность – стабильность и контроль».

Соответственно выделяются четыре базовых типа организационной культуры:

- семейная, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой – внутренним фокусом и интеграцией;
- инновационная, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой – внешним фокусом и дифференциацией;
- результативная, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой – внешним фокусом и дифференциацией;
- ролевая, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой – внутренним фокусом и интеграцией.

*Семейная* культура обуславливает «дружественное» место работы, где у сотрудников много общего. Школа похожа на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и, даже, как родители. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совер-

шенствования сотрудников, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом учащемся. Школа поощряет коллективные формы работы, сотрудничество и согласие сотрудников.

*Инновационная* культура связана с динамичным и творческим местом работы. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим школу механизмом выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе школа делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку новых методических продуктов, предоставление учащимся новых образовательных услуг. Школа стремится быть идейным и методическим лидером среди образовательных учреждений. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

*Результативная* культура ориентирована на достижение образовательного результата, главная забота педагогического коллектива – четкое выполнение учебных и воспитательных задач. Педагоги отличаются целеустремленностью, характерно соперничество между сотрудниками. Лидеры – твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Школа связывается воедино стремлением к достижению высоких образовательных результатов. Репутация и успех школы являются общей заботой. Перспектива стратегического развития школы связывается с решением поставленных задач и достижением поставленных целей. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль школы – жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня учащихся.

*Ролевая* культура – характеризует очень формализованное и структурированное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они – рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех школьных дел. Школу объединяет стремление сотрудников следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы школы состоят в обеспечении плановности и стабильности образовательного процесса и всей школьной жизни. Успех определяется как стабильность школы и избегание всевозможных проблем. Администрация озабочена достижением предсказуемости изменений внешней ситуации

и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

В модели Денисона акцентируется корреляция между определенными чертами организационной культуры и организационной эффективностью (Denison, 1990). Рассматриваются такие параметры организационной культуры, как вовлеченность, последовательность (постоянство, согласованность, логичность), приспособляемость (адаптация) и миссия. Д. Денисоном использована шкала конкурирующих ценностей, предложенная К. Камероном и Р. Куинном: «гибкость–стабильность» и «внешний–внутренний фокус».

### Заключение

Теоретический анализ проблемы организационной культуры показывает, что при слиянии разных по типологии и уровню организационной культуры школ, имеющиеся теоретические модели не учитываются руководством, снижая тем самым, эффективность происходящего объединения. Необходимо признать, что осознание элементов своей организационной культуры чрезвычайно затруднительно и для самих сотрудников школы. Им кажется, что совокупность их представлений и ценностей столь естественна, что должна, безусловно, разделяться всеми, в том числе и другими школами. Такая феноменология не только снижает результативность работы новой организации, но и может стать источником конфликтных ситуаций.

В то же время имеющиеся на сегодняшний день технологии оценки организационной культуры именно образовательных учреждений могут существенно помочь в оптимизации процесс слияния и повысить (создать) организационную культуру нового учреждения.

### Литература

- 
- Бишоп Д., Эванс Ф.* Оценка компаний при слияниях и поглощениях. Создание стоимости в частных компаниях: Пер. с англ. М.: Альпина, 2012. 312 с.
- Газин Г., Манаков Д.* Наука поглощений // Вестник McKinsey: Теория и практика управления. 2003. № 2 (4). [Электронный ресурс] URL: <http://www.vestnikmckinsey.ru/archive/> (дата обращения: 10.10.2017).
- Гайнутдинов Р.И.* Антикризисный инструмент // Директор школы. 2014. № 9. [Электронный ресурс] URL: <https://direktor.ru/article.htm?id=127> (дата обращения: 15.10.2017).

- Галтин Т.Д., Хэндон М.* Полное руководство по слияниям и поглощениям компаний: Пер. с англ. М.: Вильямс, 2005. 237 с.
- Гамова Е.М.* Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией: Дис. ... магистр. по напр. «Государственное и муниципальное управление». М.: ВШЭ, 2015. 82 с.
- Забродин Ю.Н.* Управление реструктуризацией компаний: Справ. пособие. М.: Дело, 2010. 524 с.
- Конакова О.В.* К вопросу влияния организационной культуры на деятельность компании // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2015. № 1. С. 62–67.
- Коровина О.Ю.* Организационная культура в сфере образования: Учеб. пособие Вологда: ВИРО, 2006. 235 с.
- Котляр М.Л.* Представления основных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации в образовательном учреждении: Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2014. 179 с.
- Крутицкая О.С., Краснокутский И.Н., Счисляева Е.Р.* Международный бизнес. Международные слияния и поглощения как способ экстенсивного роста компаний: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 100 с.
- Ляленкова Т.* Слияние московских школ // Радио Свобода. 2012. 29 апр. [Электронный ресурс] URL: <https://www.svoboda.org/a/24562345.html> (дата обращения: 25.10.2017).
- Мелешенко А.* Собянин: Школы Москвы готовы к новому учебному году // Российская газета. 2016. 23 авг. [Электронный ресурс] URL: <http://mosday.ru/news/item.php?747635> (дата обращения: 25.10.2017).
- Петрова Г.М.* Управление развитием организационной культуры школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 9–13.
- Подвижайло А.А., Селюкова В.Н., Шукцус Л.В.* Развитие организационной культуры педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10969> (дата обращения: 25.10.2017).
- Проценко Л.* Не только для избранных: Исаак Калина: Массовое соединение школ в столице завершено // Российская газета. Федеральный вып. 2014. 23 окт. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2014/10/22/kalina.html> (дата обращения: 25.10.2017).
- Сехин С.С.* Школа как социально-экологический комплекс: Дис. ... магистер. психол.-пед. образование. М.: МГПУ, 2014. 126 с.
- Сметана В.В.* Социальные организации: Структура, виды, организационная культура и организационный менеджмент. М.: Современная экономика и право, 2007. 296 с.
- Соломанидина Т.О.* Организационная культура в таблицах, тестах, кейсах и схемах. М.: ИНФРА-М, 2007. 395 с.

- Тихомирова О.Г.* Организационная культура: формирование, развитие и оценка: Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2012. 151 с.
- Томилов В.В.* Культура предпринимательства: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2000. 359 с.
- Ушаков К.М.* Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М.: Сентябрь, 2004. 192 с.
- Фишбеин Д.Е.* Влияние базовых представлений работников общего образования Российской Федерации на процесс управления изменениями в российском образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 193 с.
- Шевченко П.В., Весманов С.В.* Слияние образовательных организаций: цели и модели // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад: Материалы XI Междунар. научно-практ. конф. Москва, 19–20 фев. 2014 г. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2014. С. 260–266.
- Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. 4-е изд. СПб.: Питер, 2013. 352 с.
- Шура П.* Слияния и поглощения. Путеводитель по рынку профессиональных услуг. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 192 с.
- Ясвин В.А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.
- Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова С.А.* Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях. [Электронный ресурс] URL: <http://yasvinlab.ru> (дата обращения: 25.10.2017).
- Cameron K., Quinn R.* Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on Competing Values Framework. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1999. 256 p.
- Cyert R.M., March J.G.* A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.
- Deal T., Kennedy A.* Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Addison-Wesley Publishing Company, 1982.
- Denison Daniel R.* Corporate Culture and Organizational Effectiveness. New York: John Wiley & sons, 1990.
- Handy C.* Gods of Management: The changing work of organizations. Oxford University Press, 1995. 245 p.
- Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McCraw-Hill, 1991. 279 p.
- Joshua S.* Grover Organizational Behavior in Education. Final Leadership Essay. 2010. [Электронный ресурс] URL: [scholar.google.ru](http://scholar.google.ru) (дата обращения: 27.10.2017).
- Klein A.S., Wallis J., Cooke R.A.* The impact of leadership styles on organizational culture and firm effectiveness: An empirical study // Journal of Management & Organization. 2013. Т. 19. №. 03. P. 241–254.
- Schwartz H., Davis S.* Matching corporate culture and business strategy // Organizational dynamics. 1981. Summer. Vol. 10. Issue 1.

- Bishop D., Ehvans F.* Ocenka kompanij pri sliyanijah i pogloshchenijah. Sozdanie stoimosti v chastnyh kompanijah: Per. s angl. M.: Al'pina, 2012. 312 s.
- Gazin G., Manakov D.* Nauka pogloshchenij // Vestnik McKinsey: Teoriya i praktika upravleniya. 2003. № 2 (4). [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.vestnikmckinsey.ru/archive/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).
- Gajnutdinov R.I.* Antikrizisnyj instrument // Direktor shkoly. 2014. № 9. [Elektronnyj resurs] URL: <https://direktor.ru/article.htm?id=127> (data obrashcheniya: 15.10.2017).
- Galpin T.D., Hehndon M.* Polnoe rukovodstvo po sliyanijam i pogloshchenijam kompanij: Per. s angl. M.: Vil'yams, 2005. 237 s.
- Gamova E.M.* Analiz organizacionnoj kul'tury pedagogicheskogo kollektiva kak instrument strategicheskogo upravleniya obrazovatel'noj organizaciej: Dis. ... magistr. po napr. «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie». M.: VSHEH, 2015. 82 s.
- Zabrodin Yu.N.* Upravlenie restrukturizaciej kompanij: Sprav. posobie. M.: Delo, 2010. 524 s.
- Konakova O.V.* K voprosu vliyanija organizacionnoj kul'tury na deyatelnost' kompanii // Vestnik Chelyabinskogo gos. un-ta. 2015. № 1. S. 62–67.
- Korovina O.Yu.* Organizacionnaya kul'tura v sfere obrazovaniya: Ucheb. posobie Vologda: VIRO, 2006. 235 s.
- Kotlyar M.L.* Predstavleniya osnovnyh uchastnikov uchebnogo processa o social'no-psihologicheskoi situacii v obrazovatel'nom uchrezhdenii: Dis. ... kand. psihol. nauk. M.: MGPPU, 2014. 179 s.
- Krupickaya O.S., Krasnokutskij I.N., Schislyayeva E.R.* Mezhdunarodnyj biznes. Mezhdunarodnye sliyanija i pogloshcheniya kak sposob ehkstensivnogo rosta kompanij: Ucheb. posobie. SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2013. 100 s.
- Lyalenkova T.* Sliyanie moskovskih shkol // Radio Svoboda. 2012. 29 apr. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.svoboda.org/a/24562345.html> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
- Meleshenko A.* Sobyani: Shkoly Moskvy gotovy k novomu uchebnomu godu // Rossijskaya gazeta. 2016. 23 avg. [Elektronnyj resurs] URL: <http://mosday.ru/news/item.php?747635> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
- Petrova G.M.* Upravlenie razvitiem organizacionnoj kul'tury shkoly // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i ehksperiment. 2015. № 2. S. 9–13.
- Podvigajlo A.A., Selyukova V.N., Shukchus L.V.* Razvitie organizacionnoj kul'tury pedagogicheskikh kadrov v usloviyah setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 6. [Elektronnyj resurs] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10969> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
- Procenko L.* Ne tol'ko dlya izbrannyh: Isaak Kalina: Massovoe soedinenie shkol v stolice zaversheno // Rossijskaya gazeta. Federal'nyj vyp. 2014. 23 okt. [Elektronnyj

- resurs] URL: <http://www.rg.ru/2014/10/22/kalina.html> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
- Sekhin S.S.* SHkola kak social'no-ehkologicheskij kompleks: Dis. ... magister. psihol.-ped. obrazovanie. M.: MGPU, 2014. 126 s.
- Smetana V.V.* Social'nye organizacii: Struktura, vidy, organizacionnaya kul'tura i organizacionnyj menedzhment. M.: Sovremennaya ehkonomika i pravo. 2007. 296 s.
- Solomanidina T.O.* Organizacionnaya kul'tura v tablicah, testah, kejsah i skhemah. M.: INFRA-M, 2007. 395 s.
- Tihomirova O.G.* Organizacionnaya kul'tura: formirovanie, razvitie i ocenka: Ucheb. posobie. M.: INFRA-M, 2012. 151 c.
- Tomilov V.V.* Kul'tura predprinimatel'stva: Ucheb. dlya vuzov. SPb.: Piter, 2000. 359 s.
- Ushakov K.M.* *Ushakov K.M.* Razvitie organizacii: v poiskah adekvatnyh teorij. M.: Sentyabr', 2004. 192 s.
- Fishbejn D.E.* Vliyanie bazovyh predstavlenij rabotnikov obshchego obrazovaniya Rossijskoj Federacii na process upravleniya izmeneniyami v rossijskom obrazovanii: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 193 s.
- Shevchenko P.V., Vesmanov S.V.* Sliyanie obrazovatel'nyh organizacij: celi i modeli // Tendencii razvitiya obrazovaniya. Chto takoe ehfektivnaya shkola i ehfektivnyj detskij sad: Materialy XI Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Moskva, 19–20 fev. 2014 g. M.: Izd. dom «Delo» RANHiGS, 2014. S. 260–266.
- Shejn Eh.* Organizacionnaya kul'tura i liderstvo. 4-e izd. SPb.: Piter, 2013. 352 s.
- Shura P.* Sliyaniya i pogloshcheniya. Putevoditel' po rynku professional'nyh uslug. M.: Al'pina Biznes Buks, 2004. 192 s.
- Yasvin V.A.* Ehkspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly. M.: Sentyabr', 2011. 176 s.
- Yasvin V.A., Rybinskaya S.N., Belova S.A.* Programma dlya diagnostiki i monitoringa razvitiya organizacionnoj kul'tury pedagogicheskikh kollektivov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah i organizaciyah. [Ehlektronnyj resurs] URL: <http://yasvinlab.ru> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
- Cameron K., Quinn R.* Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on Competing Values Framework. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1999. 256 p.
- Cyert R.M., March J.G.* A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.
- Deal T., Kennedy A.* Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Addison-Wesley Publishing Company, 1982.
- Denison Daniel R.* Corporate Culture and Organizational Effectiveness. New York: John Wiley & sons, 1990.
- Handy C.* Gods of Management: The changing work of organizations. Oxford University Press, 1995. 245 p.
- Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McCraw-Hill, 1991. 279 p.
- Joshua S.* Grover Organizational Behavior in Education. Final Leadership Essay. 2010. [Электронный ресурс] URL: [scholar.google.ru](http://scholar.google.ru) (data obrashcheniya: 27.10.2017).

*Klein A.S., Wallis J., Cooke R.A.* The impact of leadership styles on organizational culture and firm effectiveness: An empirical study // *Journal of Management & Organization*. 2013. Т. 19. №. 03. P. 241-254.

*Schwartz H., Davis S.* Matching corporate culture and business strategy // *Organizational dynamics*. 1981. Summer. Vol. 10. Issue 1.

#### Сведения об авторах

*Ясвин Витольд Альбертович* – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, vitalber@yandex.ru

*Моргачева Екатерина Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, ekaterina\_gamova@mail.ru

#### About authors

*Yasvin Vitold A.* – Dr. in Psychology, professor of the Department of Psychology of Education, Institute of Education and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, vitalber@yandex.ru

*Morgacheva Ekaterina M.* – Ph.D. in Education, associate professor of the Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ekaterina\_gamova@mail.ru

## Эмпирические исследования

---

А.Е. Хаин

Национальный медицинский исследовательский центр  
детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева

А.Б. Холмогорова

Московский государственный психолого-педагогический университет

A.E. Khain

Dmitry Rogachev National Medical Research Center  
of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology

A.B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology and Education

Семейные факторы психологической адаптации  
к стрессу в процессе трансплантации  
гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК)  
у подростков и ухаживающих за ними матерей

Family factors of psychological adjustment  
to stress in adolescents and their mothers undergoing  
hematopoietic stem cell transplantation (HSCT)

В статье представлено исследование семейных факторов психологической адаптации подростков и родителей к процессу трансплантации гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) на двух этапах лечения: подготовка к трансплантации и активное лечение. Обследованы 28 пациентов подросткового возраста ( $M=14,25$ ; 16 м. / 12 д.) и ухаживающие за ними матери в возрасте от 35 до 53 лет ( $M=41,1$ ). Полученные результаты подтверждают высокую прогностическую ценность методики Шкала оценки дистресса (DRS) и согласуются с современным подходом в психоонкологии, использующим концепт эмоционального дистресса в качестве интегративной характеристики субъективного психического благополучия индивида в процессе лечения. Обнаружена связь психологической адаптации пациентов подросткового возраста и ухаживающих за ними родителей, а также влияние на адаптацию подростков в процессе

ТГСК характеристик семейного функционирования. Для семей, проходящих лечение, оказался характерен высокий, на границе со смешанным, уровень сплоченности. Высокий уровень сплоченности, а также гибкость семейной системы являются важными ресурсами адаптации в стрессовой ситуации трансплантации. Выявлено также наличие взаимосвязи между параметрами семейной идеологии, стилем коммуникации, прошлым опытом заболевания и лечения и психологической адаптацией к процессу ТГСК у подростка и родителя. Описана специфика связи семейных факторов адаптации к лечению как пациента, так и ухаживающего за ним родителя, в зависимости от этапа трансплантации. В целом, более высокий уровень дистресса и нарушения приспособления к требованиям ситуации ТГСК связаны с выраженностью таких дисфункциональных стилей семейной коммуникации, как запрет на выражение негативных эмоций, критика, фиксация на негативных переживаниях, присутствие в семейной идеологии склонности с недоверием относиться к окружающим, наличием травматичного опыта предыдущего лечения. Результаты проведенного исследования позволяют в комплексе и в динамике проанализировать взаимосвязь факторов психологической адаптации к уникальному методу лечения (ТГСК) с позиций системного биопсихосоциального подхода.

*Ключевые слова:* психологическая адаптация, эмоциональный дистресс, семейные факторы, подростки, детская онкология/гематология, трансплантация гемопоэтических стволовых клеток.

The article presents results of the study of psychological adjustment of adolescents and their parents to the process of hematopoietic stem cell transplantation (HSCT) at two stages of treatment: preparation for transplantation and active treatment. Measures were obtained from 28 families: adolescents ( $M=14,25$ ; 16m/12f) and their caregivers mothers aged 35 to 53 years mothers ( $M=41,1$ ). Received data confirm the high prognostic value of the Distress Rating Scale (DRS) methodology and is consistent with the modern approach in psycho-oncology, using the concept of emotional distress as an integrative characteristic of the subjective mental wellbeing of an individual in the process of treatment. The relationship between the psychological adjustment of adolescents and their caregivers (mothers) was revealed as well as as well as the impact of family functioning characteristics on the adaptation of adolescents in the process of HSCT. For families undergoing treatment, there was a high, on the border with the mixed, level of cohesion. The high level of the cohesion and flexibility of the family system are an important resource for adaptation to stress during transplantation. , It is also revealed that there is a relation between the parameters of family ideology, family communication styles, , prior illness and treatment experience and psychological adjustment to HSCT process in the adolescent and parent. Specifics of the connection of family factors of adaptation to the treatment of both the patient and

caregiving parent, depending on the stage of transplantation, are described. Higher level of distress and difficulties of adjustment to the needs of the HSCT are associated with the severity of such dysfunctional styles of family communication as a taboo on the expression of negative emotions, parental criticism, fixation on negative emotions, the presence in the family ideology lack of trust in others, traumatic previous treatment experience. The obtained results allow complex and dynamic analyzing the interrelationship of factors of psychological adjustment to the unique method of treatment (HSCT) also from the standpoint of a systemic, bio-psycho-social approach.

*Keywords:* psychological adjustment to treatment, emotional distress, family factors, adolescents, pediatric hematology/oncology, hematopoietic stem cell transplantation.

Изучение влияния психологических характеристик родителей и семейного функционирования на адаптацию членов семьи к стрессу, а также на механизмы защиты и совладания началось с 1970-х годов (Куфтяк, 2010; Суроегина, Холмогорова, 2014; Холмогорова, 2002; McCubbin et al., 1997). Семья первоначально рассматривалась как один из социальных ресурсов адаптации, однако позже понимание роли семьи вышло за рамки ресурсных теорий. По мнению Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис, семейные факторы могут оказывать влияние на чувствительность к стрессовому событию и способность перерабатывать травматический опыт, влияют на формирование индивидуальных способов совладания (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008). Результаты современных исследований ставят вопрос о связи стратегий совладающего поведения детей и их родителей (Белорукова, 2003; Гущина, 2005).

В последнее десятилетие все более активный интерес привлекает изучение адаптации родителей детей и подростков проходящих лечение от онкологических и онкогематологических заболеваний (Клипинина, Ениколопов, 2016; Хаин и др., 2014; Хаин, Холмогорова, Рябова, 2016; Patenaude, Kupst, 2005; Robinson et al., 2007). Однако существует дефицит исследований включающих в свой дизайн как обследование пациентов, так и членов их семей. Отмечается преобладание исследований совладающего поведения родителей при дефиците сопоставления стилей совладания с оценкой результатов адаптации к конкретной стрессовой ситуации. Для учета динамического характера и высокой контекстуальности процесса адаптации, рядом авторов подчеркивается необходимость внимательной изучения особенностей стрессовых ситуаций на различных этапах и видах лечения (Lindahl-Norberg et al. 2005). Важной темой исследований становится изучение связи эмоцио-

нального дистресса пациентов и ухаживающих за ними родителей на различных этапах лечения, а также факторов, которые могут эту связь обуславливать, прежде всего характеристик семейного функционирования (Хаин, Холмогорова, Рябова, 2016; Brennan et al., 2002; Marcus, 2012; Phipps et al., 2004, 2005).

Трансплантация гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) является одним из современных методов лечения онкогематологических и иммунных заболеваний. Кризисная природа данного вида лечения связана как с высокими степенями риска развития жизнеугрожающих состояний, неопределенности, так и с особыми условиями лечения. Лечение в отделениях ТГСК сопровождается повышенной и длительной изоляцией в связи с риском развития инфекционных осложнений и необходимостью восстановления иммунитета пациента. Большое число требований и высокая цена точности, своевременности и последовательности их соблюдения для эффективности лечения, недоступность большинства привычных ресурсов и способов совладания, предъявляет высокие требования как к индивидуальным способностям адаптации пациента и ухаживающего за ним родителя, так и к качеству их взаимодействия, т.е. семейным факторам (Patenaude, 1999; Vrijmoet-Wiersma et al., 2009; Хаин, 2015).

Предыдущие исследования показали связь индивидуальных уровней эмоционального дистресса и приспособления к требованиям лечения у пациентов и их родителей, влияние субъективной оценки стрессового события и стратегий совладания родителя (матери) на психологическую адаптацию подростка в процессе ТГСК (Phipps et al., 2004; Хаин, 2017). Исследование семейных факторов адаптации к процессу ТГСК дополнит представление о сложной системе факторов, оказывающих влияние на психологическую адаптацию к уникальной стрессовой ситуации данного вида лечения.

### Системный подход к изучению психологической адаптации к стрессу

Первые исследования адаптации к стрессу были сфокусированы на изучении основных индивидуальных факторов этого процесса. Развитие подходов к исследованию адаптации и резальянса (позитивной адаптации) в дальнейшем привело к появлению моделей, учитывающих динамический компонент этих процессов, факторы риска и защиты, а также не только индивидуальные, но и интерперсональные, социоэкономические и культурные факторы.

Современная концепция психической адаптации согласуется с системным биопсихосоциальным подходом к исследованию человека, отражающим многоуровневую природу процесса адаптации к стрессу, а также соотносится с многофакторной психосоциальной моделью психических расстройств (Беребин, 2004; Холмогорова, 2002).

Для исследования адаптации детей с хроническими заболеваниями Дж. Л. Валандер была предложена модель «Риска и устойчивости» (Wallander et al., 1988). Автор данной модели рассматривает социоэкологические факторы, такие как семейное окружение, социальная поддержка, адаптация родителей, в качестве факторов, которые смягчают и/или опосредуют связь между условиями стрессовой ситуации и индивидуальной адаптацией.

Модель семейного стресса и позитивной адаптации (Resilience Model of Family Stress Adjustment and Adaptation) Х.И. МакКуббин рассматривает адаптацию семьи к стрессу как процесс, целью которого является достижение баланса в условиях кризиса (McCubbin et al., 1997). Деадаптация в данной модели рассматривается с системных позиций и характеризуется дисбалансом различных уровней: индивид-семья, семья-общество. Достижение баланса за счет ухудшения здоровья или развития одного из членов семьи, либо нарушения параметров единства, автономности, способности решать задачи жизненных циклов семьи также считается дезадаптивным.

В подходе Ф. Волш стрессовое событие оценивается как влияющее не только на отдельных членов семьи, но на семью в целом, а семейные процессы – как важные факторы, опосредующие адаптацию членов семьи и их взаимоотношения (Волш, 2012). Ф. Волш также обращает внимание на динамическую природу адаптации, изменчивость которой связана не только с характеристиками стрессовой ситуации, индивидуальными факторами, но и с различными циклами развития семьи как системы. Ею выделены три основных составляющих процесса адаптации: 1) система убеждений; 2) организационные факторы; 3) коммуникативный процесс. Система убеждений характеризуется тем, какое значение придается самой стрессовой ситуации, а также более общей способностью к позитивному восприятию, надежде, характером связи с духовными и культурными традициями. Организационные паттерны включают в себя гибкость, сплоченность семейной системы, а также доступность социальных и экономических ресурсов. Ключевыми параметрами коммуникативного процесса, оказывающими влияние на адаптацию, по мнению Ф. Волш, являются открытая и честная коммуникация о ситуации, свобода в выражении эмоций, эмпатия,

способность поддерживать коммуникацию, дарящую удовольствие и радость, а также способность к совместному решению проблем и готовность к новому опыту.

В отечественной психосоматике и клинической психологии также развиваются системные подходы к изучению психических расстройств, адаптации к травматическим, стрессовым событиям (Куфтяк, 2012; Холмогорова и др., 2011). Концепция *семейного совладания* Е.В. Куфтяк развивает идеи системного семейного подхода в изучении совладания со стрессом. Для нашего исследования важным является то, что, как подчеркивает Е.В. Куфтяк, стрессовая ситуация, связанная с тяжелыми соматическими заболеваниями, чаще всего является длительной, оказывая влияние на жизнедеятельность семьи и усиливая внутрисемейное напряжение, а также порождая дополнительные новые стрессы. При изучении совладающего поведения Е.В. Куфтяк выделяет в нем индивидуальную, диадическую и семейную формы. Семейное совладание объединяет совместные усилия членов семьи, направленные на адаптацию к стрессовой ситуации. Результаты исследований, проведенных Е.В. Куфтяк, подтвердили связь стратегий совладания у детей, детско-родительских отношений и характеристик семейной системы (Куфтяк, 2010).

*Четырехаспектная модель семейной системы* А.Б. Холмогоровой является теоретической базой для исследований семейных факторов различных расстройств аффективного спектра (Холмогорова, 2002), соматоформных расстройств (Холмогорова и др., 2011), динамики психоэмоционального состояния при соматических заболеваниях (Суроегина, Холмогорова, 2014). В рамках данной модели в семейной системе выделяются следующие аспекты: структурный, микродинамики, макродинамики, семейной идеологии. Проведенные исследования позволили выделить дисфункциональные паттерны функционирования семейной системы для каждого из этих аспектов:

- 1) наличие симбиотических или, наоборот, разобщенных отношений между членами семьи для структурного аспекта;
- 2) нарушения циркулирования информации в семье, дисфункциональные эмоциональные коммуникации (родительская критика, индуцирование тревоги, элиминирование эмоций) для аспекта микродинамики;
- 3) повышенная частота и накопление стрессогенных событий в семье для аспекта макродинамики;
- 4) ценность внешнего благополучия и восприятие мира как враждебного, а также культ достижений и перфекционизм для аспекта семейной идеологии.

Концепции Ф. Волш и А.Б. Холмогоровой стали теоретической основой для системного подхода к исследованию адаптации к ТГСК у подростков и ухаживающих за ними родителей (матерей), а также выделению основных семейных факторов психологической адаптации к процессу лечения (табл. 1).

*Таблица 1*

Факторы риска и ресурсы адаптации к стрессу  
в концепциях А.Б. Холмогоровой и Ф. Волш

	Факторы риска повышенного дистресса и дезадаптации Холмогорова А.Б.	Ресурсы адаптации Волш Ф. (Walsh F.)
1) Система убеждений (идеология)	Восприятие мира как враждебного и несправедливого Ценность внешнего благополучия Перфекционизм	Способность к позитивному восприятию, переформулированию
2) Организация (структура)	Крайне высокие показатели симбиоза Высокие показатели разобщенности	Сплоченность, адаптивность
3) Коммуникация (микродинамика)	Элиминирование эмоций, критика в адрес ребенка, индуцирование тревоги, фиксация на негативных переживаниях	Свобода в выражении эмоций, открытость, толерантность, юмор, способность к совместному решению проблем
4) Прошлый опыт (макродинамика)	Накопление стрессогенных событий в семье	–

### Программа исследования

#### *Задачи исследования*

1. Разработать методический комплекс для изучения семейных факторов психологической адаптации к процессу трансплантации (ТГСК) согласно выделенным ранее критериям.
2. Провести сравнительное исследование эмоционального дистресса подростка и ухаживающего родителя и семейных факторов адаптации на этапе подготовки лечению.

3. Провести сравнительный анализ эмоционального дистресса, приспособления к требованиям лечения и семейных факторов адаптации у пациентов и ухаживающих за ними родителей на этапе лечения в отделении ТГСК.

#### *Гипотезы*

1. Уровни эмоционального дистресса и приспособления к требованиям лечения пациентов подросткового возраста и ухаживающих за ними родителей значимо связаны
2. Для семей, проходящих лечение от онкогематологических заболеваний в отделениях ТГСК, будет характерна крайне высокая степень семейной сплоченности. Характеристики семейной структуры (сплоченность, гибкость) являются одним из ресурсов психологической адаптации, снижающим уровень эмоционального дистресса и повышающим способность к приспособлению к требованиям лечения в процессе ТГСК.
3. Выраженность дисфункциональных семейных коммуникаций, а также наличие в семейной идеологии тенденции воспринимать окружающих как враждебных и не заслуживающих доверия являются факторами, затрудняющими эмоциональную регуляцию в стрессовой ситуации ТГСК, приводя к повышению уровня дистресса, а также снижая способность к приспособлению к требованиям лечения.
4. Наличие длительного и высокострессового предшествующего опыта лечения является дополнительным макродинамическим фактором риска в ситуации ТГСК.

*Характеристика обследуемой группы.* Экспериментальную группу составили подростки в возрасте 11–18 лет, проходящие лечение от онкогематологических (острый лимфобластный лейкоз, острый миелобластный лейкоз) заболеваний. В качестве ухаживающего взрослого в исследовании приняли участие матери пациентов. Критериями включения в группу были: возраст пациента, свободное владение русским языком, согласие на участие в исследовании пациента и его родителя, отсутствие диагностированной тяжелой психопатологии у пациента/ухаживающего родителя на момент начала исследования. В группу вошли 28 семей пациентов с онкогематологическими заболеваниями получающих аллогенную трансплантацию в отделениях ТГСК (n=28): подростки 11–18 лет (M=14,25), из них 16 мальчиков и 12 девочек; матери в возрасте от 35 до 53 лет (M=41,1).

*Этапы исследования:* В существующих исследованиях психологических аспектов трансплантации гемопоэтических стволовых клеток выделяют качественно разные этапы данного вида лечения:

этап подготовки к ТГСК, активную фазу лечения в специализированных отделениях, амбулаторный этап и этап реабилитации (Patenaude, 1999). Специфика выделенных этапов связана как с различиями в условиях лечения и соматическом состоянии пациента, так и с разницей психологических задач и нагрузок для пациента и его семьи (Хаин, 2015). Было проведено исследование пациентов подросткового возраста и ухаживающих за ними матерей на этапе подготовки к трансплантации и этапе активного лечения в отделении ТГСК.

*Первый этап* исследования (Т1) – этап подготовки к ТГСК (за 1–2 недели до ТГСК). На данном этапе пациент проходит предтрансплантационное обследование, семья и пациент получают информацию об условиях и особенностях лечения от трансплантологов. Зарубежные исследователи приводят данные о высоком уровне дистресса на этапе подготовки к трансплантации, а также о возможном прогностическом влиянии характера и уровня дистресса на показатель успешности адаптации к последующим этапам лечения (Phipps et al., 2005). Результаты проведенного нами исследования динамики семейного дистресса в процессе ТГСК также подтвердили связь уровня дистресса подростка на этапе подготовки и этапе активного лечения в отделении трансплантации (Хаин, Холмогорова, Рябова, 2016).

*Второй этап* (Т2) – этап активной фазы лечения в условиях стерильного бокса (через 2–4 недели после ТГСК). Лечение в отделении ТГСК длится в среднем 1 месяц. В первые 5–7 дней лечения пациент получает “кондиционирование” – массивную химиотерапию, которая порой сопровождается лучевой терапией. Затем происходит сама трансплантация, далее (примерно 2 недели) ожидается первичное приживление трансплантата, и затем постепенное восстановление процесса кроветворения. Этот период связан с адаптацией к особым условиям пребывания в стерильном боксе, изменившимся требованиями по питанию и уходу, предъявляющим особые требования как пациенту и его родителю, так и к качеству их взаимоотношений. На данном этапе также происходят изменения внешности (потеря волос, изменения веса и формы тела), возможно появление побочных эффектов терапии (сухость, покраснение кожи, кожный зуд, нарушения слизистой ЖКТ, сопровождающееся диареей, неприятными и болезненными ощущениями).

В проведенном исследовании психологическая адаптация на первом этапе оценивалась согласно субъективному (уровень эмоционального дистресса) критерию, на втором этапе согласно субъективному и объективному (приспособление к условиям лечения)

критериям. Семейные факторы адаптации (семейная структура, семейные коммуникации, семейная идеология, наличие предыдущего стрессового опыта лечения) оценивались на первом этапе исследования.

### *Методы*

1. Для оценки эмоционального дистресса и особенностей эмоционального состояния пациентов подросткового возраста и их родителей были использованы следующие методики:

А. Шкала оценки дистресса *подростков и родителей* (DRS) – шкала для анализа уровня эмоционального дискомфорта, а также для выявления основных зон, вносящих вклад в дистресс: в эмоциональной, соматической, бытовой, духовной, семейной и социальной сферах. Разработана Дж. Холланд в США, адаптирована для детей разных возрастов С. Патель (Patel, 2011). Шкала оценки дистресса проходит апробацию на Российской выборке и использовалась в нескольких пилотажных исследованиях (Хаин, Холмогорова, Рябова, 2016; Хаин, 2017). На втором этапе исследования нами использовался модифицированный вариант Шкалы оценки дистресса для пациентов и для родителей. Для того чтобы дифференцировать ситуативные эмоциональные реакции и общий субъективный уровень психологического благополучия (субъективный критерий адаптации) на активном этапе лечения в отделении ТГСК пациентам и их родителям в инструкции предлагалось оценить не актуальный (неделя) уровень эмоционального дискомфорта, а субъективный уровень благополучия/дискомфорта за период нахождения в отделении трансплантации (3–4 недели).

В. Шкала Депрессии, разработана М. Ковак (Kovacs M.) в 1992 г., адаптация С.В. Воликовой, О.Г. Калины, А.Б. Холмогоровой (Холмогорова, Воликова, Калина, 2013). Проводилось оценка общей тяжести депрессивной симптоматики *подростков* по общему баллу шкалы.

С. Интегративный Тест Тревожности (ИТТ), разработан Л.И. Вассерман, А.П. Бизюк, Б.В. Иовлев (Вассерман, Бизюк, Иовлев, 2005) для оценки детской и *подростковой* тревожности.

Таким образом, основной для диагностики *уровня дистресса* у пациентов была методика Шкалы оценки дистресса (DRS). Ее результаты также сопоставлялись с данными Шкалы детской депрессии и Интегративным тестом тревожности. Под дистрессом в данном исследовании мы будем понимать в соответствии с определением Международной ассоциации психоонкологов – мультифакторное, неприятное, эмоциональное переживание в психосоциальной (когнитивной, поведенческой, эмоциональной),

социальной и/или духовной сферах, которое мешает эффективно справиться с болезнью, ее симптомами и лечением (Holland et al., 2015).

Д. Симптоматический опросник SCL-90-R, разработан Л. Дерогатис (Derogatis L.) в 1977 г., адаптация Н.В. Тарабриной (Тарабрина, 2001), методика предназначена для оценки паттернов психологических признаков у взрослых психиатрических пациентов и здоровых лиц, это инструмент для определения актуального психологического симптоматического статуса. SCL-90-R содержит следующие шкалы: Соматизация, Obsессивно-компульсивные расстройства (навязчивости), Интерперсональная чувствительность, Депрессия, Тревожность, Враждебность, Навязчивые страхи (фобии), Параноидность (паранояльность), Психотизм, а также Общий индекс тяжести психопатологической симптоматики (GSI), Индекс интенсивности наличного дистресса (PSDI), Индекс широты диапазона симптоматики индивида (PST).

Таким образом, для выявления уровня дистресса родителя как основная методика использовалась Шкала оценки дистресса (DRS), ее результаты соотносились с данными Симптоматического опросника SCL-90-R.

2. Для оценки уровня приспособления к требованиям лечения подростка и родителя использовалось структурированное интервью с лечащим врачом. Уровень приспособления оценивался в баллах по выделенным экспертами критериям (Хаин, 2017).

3. Для оценки семейных факторов психологической адаптации:

Шкала семейной адаптации и сплоченности FACES-3, разработан Д.Х. Олсон, адаптация М. Перре – предназначена для оценки *семейной структуры* по таким параметрам как сплоченность и адаптация (гибкость) (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006).

Опросник Семейные эмоциональные коммуникации (СЭК), разработана А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой – направлен на выявление *особенностей коммуникации* между членами семьи. Опросник состоит из восьми шкал: 1) Элиминирование эмоций – исследует семейные правила, поощряющие сдержанность и блокирование эмоций; 2) Родительская критика – диагностирует повышенную критичность по отношению к ребенку; 3) Индуцирование тревоги – отражает повышенный уровень родительской тревоги; 4) Фиксация на негативных переживаниях – тестирует уровень толерантности родителей к негативным переживаниям ребенка, а также их способность поддержать и успокоить; 5) Внешнее благополучие – отражает правила, связанные с выражением чувств в контактах с другими людьми, склонность к демонстрации благополучного «фасада»; 6) Индуцирование недоверия

к людям – исследует негативные установки семьи по отношению к окружающим; 7) Семейный перфекционизм – тестирует семейные установки, связанные с ценностью достижений и совершенства; 8) Сверхвключенность – стремление родителей быть максимально включенными в жизнь детей. Использовалось два варианта Опросника: для *родителей* и для *детей* старше 8 лет (Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016).

Полуструктурированное интервью с *подростком* и *родителем* «Опыт болезни и лечения» – использовалось для получения информации о предыдущем опыте лечения (субъективной оценке его тяжести и травматичности). Интервью состояло как из открытых вопросов, так и из вопросов, основанных на интервью Госпиталя Святого Иуды (St. Jude Children’s Research Hospital), в которых было предложено оценить уровень дистресса связанного с длительностью госпитализаций, количеством инвазивных процедур, болевым опытом, трудностями коммуникации с медицинским персоналом на прошлых этапах лечения (1-минимальные трудности, 5-частые/выраженные трудности) (Phipps et al., 2004).

Результаты, полученные в исследовании, обрабатывались статистически с помощью программы SPSS Statistics Version 20 и Microsoft Excel. Были использованы методы непараметрической статистики, для проверки связи между показателями выборки применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а также парный линейный регрессионный анализ ( $p$  значение  $t$ -критерия  $< 0.05$ ).

## Результаты исследования и их обсуждение

### *1. Результаты исследования эмоционального дистресса подростков и ухаживающих за ними родителей (матерей)*

Уровень эмоционального дистресса подростков по Шкале оценки дистресса (DRS) значимо положительно коррелирует с общими баллами Шкалы депрессии и Интегративного теста тревожности на первом и втором этапах обследования. Полученные результаты подтверждает данные нашего пилотажного исследования (Хаин, Холмогорова, Рябова, 2016) и позволяют говорить об уровне эмоционального дистресса в данной методике как об интегративной характеристике отражающей состояние эмоционального благополучия пациента (см. табл. 2).

Таблица 2

Связь уровней эмоционального дистресса, депрессии и тревоги у подростков на двух этапах исследования

Дистресс подростка (DRS)	Шкала депрессии (общий балл)	Интегративный тест тревожности (общий балл)
I Этап	$r=0.457, p=0.019$	$r=0.601, p=0.008$
II Этап	$r=0.792, p=0.000$	$r=0.743, p=0.000$
* $r$ – коэффициент корреляции; $p$ – уровень значимости		

Значимые связи обнаружены между также показателями дистресса родителя и симптомами психической патологии. На первом этапе лечения связь уровня эмоционального дистресса ухаживающего родителя (матери) с индексами общей тяжести психопатологической симптоматики (GSI) и широты диапазона симптомов (PST) по шкале SCL-90-R статистически значима:  $r=0.482$  при  $p=0.013$ ;  $r=0.443$  при  $p=0.023$  соответственно. На втором этапе исследования выявлена связь дистресса матерей с субшкалой Тревожность опросника SCL-90-R:  $r=0.464$  при  $p=0.026$ .

Значимые связи обнаружены между показателями дистресса ребенка и родителя на этапе подготовки к ТГСК ( $r=0.408, p=0.039$ ), а также между уровнями приспособления к требованиям лечения подростка и родителя ( $r=0.643, p=0.001$ ). Результаты парного регрессионного анализа позволяют говорить, что уровень дистресса родителей может быть расценен как один из предикторов эмоционального дистресса подростка в процессе лечения ( $b=0.586, p=0.002$ ), а уровень приспособления родителей – один из предикторов уровня приспособления подростков ( $b=0.761, p=0.001$ ). Полученные результаты подтверждают предыдущие данные о взаимосвязи психологической адаптации к стрессу пациентов и их родителей (Marcus, 2012), а также значимость оценки адаптации ухаживающего родителя для прогноза адаптации пациентов в процессе лечения.

## 2. Результаты исследования показателей семейной организации (структуры)

Использованная в исследовании Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3) позволяет выделить и оценить такие показатели семейной структуры как *сплоченность* и *адаптация (гибкость)*. Результаты исследования подтвердили гипотезу об очень высоком уровне сплоченности в семье пациентов, прохо-

дящих лечение методом трансплантации гемопоэтических стволовых клеток. Средний балл в обследуемой группе подростков соответствует уровню, характеризующему семейную систему как связанную, на границе с чрезмерно высоким уровнем сплоченности ( $M=30.58$ ,  $SD=6.63$ ). Средний балл сплоченности в группе матерей соответствует запутанному уровню связи ( $M=32.04$ ,  $SD=8.14$ ). Такая семейная система описывается как недифференцированная, с дефицитом личного пространства, слабыми границами между членами семьи при наличии жестких внешних границ, малым количеством внешних интересов, круга общения.

Жизнеугрожающий характер заболевания, а также длительность лечения, буквально физически отрывающая болеющего подростка и ухаживающего за ним родителя от части семьи и друзей (переезд для лечения в другой город), потребность в постоянном и тщательном уходе и контроле состояния – возвращает их отношения к ранним этапам взаимной зависимости. Интересно, что несмотря на существование высокого уровня семейной сплоченности, и подростки, и родители отмечают еще более высокий уровень сплоченности при размышлении об «идеальной семье» (подростки:  $M=34.48$ ,  $SD=5.53$ ; родители:  $M=37.96$ ,  $SD=2.33$ ). Можно предположить, что в ситуации длительного лечения семья становится основным ресурсом поддержки как для самого болеющего, так и для его родителей. Однако при недостаточной гибкости семейной системы столь высокая сплоченность может стать фактором затрудняющим развитие автономности подростка на более отдаленных этапах лечения. Полученные данные подтверждают результаты других исследований. Исследование Л. Жобе-Шилдс показало, что дети родителей, способных сделать приоритетом семейное время и отношения в стрессовой ситуации ТГСК, демонстрируют более успешную психологическую адаптацию (Jobe-Shields et al., 2009). Дж.В. Варни и его коллеги исследовали различные аспекты семейного окружения у детей с недавно диагностированным онкологическим заболеванием (Varni et al., 1996). В семьях с большей сплоченностью, открытостью, способностью делиться своими переживаниями было меньше интернализованных психологических проблем у ребенка.

Не обнаружено значимых корреляций между показателями семейной сплоченности, гибкости и уровнями приспособления к требованиям лечения у подростка и ухаживающего за ним родителя. Семейная структура (по оценке подростка) значимо связана с уровнем эмоционального дистресса в процессе ТГСК как у подростков ( $T1$ :  $r=-0.411$ ,  $p=0.046$ ;  $T2$ :  $r=-0.462$ ,  $p=0.026$ ), так и у их родителей ( $T2$ :  $r=-0.489$ ,  $p=0.021$ ). Была выявлена связь уровней

дистресса и приспособления к требованиям лечения у подростков в процессе ТГСК ( $r=0.544$ ;  $p=0.007$ ), что позволяет предполагать опосредованное влияние характеристик семейной структуры на уровень приспособления подростка. Робинсон К.Е. с соавторами предполагает, что большая семейная сплоченность позволяет болевшему получать поддержку от разных членов семьи, а не только от родителя вовлеченного в непосредственный уход и, возможно, находящегося в дистрессе (Robinson et al., 2007).

Исследование также показало связь гибкости семейной системы (по оценке подростка) с дистрессом подростка на этапе подготовки к ТГСК ( $r=-0.474$ ,  $p=0.019$ ) и дистрессом родителя на этапе активного лечения ( $r=-0.523$ ,  $p=0.026$ ). Связи эмоционального дистресса родителя и подростка с уровнями семейной сплоченности и гибкости являются двусторонними и могут говорить об их взаимном влиянии. Тем не менее, наличие связи между характеристиками семейной структуры оцениваемой на этапе подготовки к ТГСК и уровнями эмоционального дистресса подростка и родителя в процессе лечения позволяет говорить о данном факторе как о прогностическом для успешности психологической адаптации. Результаты парного регрессионного анализа подтверждают, что сплоченность семейной системы ( $b=-0.181$ ,  $p=0.014$ ), а также ее гибкость ( $b=-0.182$ ,  $p=0.029$ ) являются дополнительными предикторами эмоционального дистресса подростка на этапе активного лечения (ТГСК).

### *3. Результаты исследования стиля семейных коммуникаций и семейной идеологии*

Получена значимая положительная корреляция между дистрессом подростка на этапе подготовки к трансплантации и таким дисфункциональным паттерном стиля семейных коммуникаций (опросник СЭК), как *элиминирование эмоций* – запрет на открытое выражение чувств в семье ( $r=0.510$ ,  $p=0.008$ ). Ш. Фиппс с коллегами также выделил способность к открытому выражению эмоций, наряду с другими семейными факторами, как важный фактор успешной адаптации к опыту трансплантации (Phipps et al., 2005). Общий индекс тяжести психопатологической симптоматики (GSI) шкалы SCL-90-R родителей связан с их показателями субшкалы *фиксация на негативных переживаниях* опросника СЭК ( $r=0.427$ ,  $p=0.042$ ). Результаты исследования Л. Жобе-Шилдс также подтверждают, что хорошая способность к эмоциональной регуляции родителя является одним из наиболее важных факторов психологической адаптации детей и подростков в процессе ТГСК. Данные этого исследования свидетельствуют, что даже в сплоченных семьях

при высоком уровне депрессивности родителей дистресс детей, тем не менее, остается высоким (Jobe-Shields et al., 2009).

Выявлена значимая отрицательная корреляция между показателями шкалы родительского *перфекционизма* опросника СЭЖ при заполнении ее родителями и эмоциональным дистрессом подростка в процессе лечения ( $r=-0.462$ ,  $p=0.017$ ). Показатели данной шкалы также отрицательно связаны с показателями уровня приспособления к требованиям лечения у ухаживающих родителей (матерей) ( $r=-0.482$ ,  $p=0.023$ ). Выраженность *в системе убеждений (семейной идеологии)* перфекционизма была отмечена в исследованиях пациентов с аффективными нарушениями (Холмогорова, 2002). Однако, полученные данные позволяют предположить, что высокий уровень требований к самим себе и своему ребенку в жизнеугрожающей стрессовой ситуации ТГСК может улучшать психологическую адаптацию за счет лучшего контроля за эмоциональным состоянием, сдерживанием. Семьи с высоким уровнем перфекционизма могут быть склонны оценивать стрессовую ситуацию как вызов, а себя как хорошо адаптирующихся, обладающих хорошими навыками контроля при встрече с трудностями. Их поведение организовано с точки зрения защиты данного саморепрезентации, что, наряду с высоким самоконтролем, может сопровождаться занижением реального уровня предъявляемого эмоционального дистресса. Вопрос характера связи родительского перфекционизма и психологической адаптации к процессу лечения от жизнеугрожающих заболеваний нуждается в дополнительных исследованиях.

Особо важно отметить также еще одну корреляционную связь, полученную при обследовании подростков опросником СЭЖ: уровень приспособления к требованиям лечения у подростков оказался значимо связан с показателями шкалы *индуцирование недоверия к людям* – наличием в семейной системе убеждений о враждебности окружающего мира – чем выше эти показатели, тем выше уровень трудностей в выполнении необходимых правил и условий в процессе лечения, проблем в коммуникации с медицинским персоналом ( $r=0.461$ ,  $p=0.031$ ). Шкала *родительской критики* опросника СЭЖ, отражающая уровень критики в адрес ребенка, также связана с возрастанием проблем в приспособлении к требованиям лечения у подростков ( $r=0.509$ ,  $p=0.015$ ).

#### 4. Результаты исследования прошлого опыта болезни и лечения

С тяжестью прошлого опыта болезни и лечения (данные интервью) значимо связаны оценка родителем дистресса подростка как на этапе подготовки к ТГСК ( $r=0.776$ ,  $p=0.003$ ), так и на этапе лечения ( $r=0.643$ ,  $p=0.033$ ), а также дистресс подростка по

его собственной оценке на этапе активного лечения в отделении ( $r=0.664$ ,  $p=0.026$ ). Результаты исследования Ш. Фиппса и его коллег впервые позволили посмотреть на данный фактор как на один из предикторов эмоционального дистресса в процессе ТГСК (Phipps et al., 2005). Группа родителей с наиболее высоким уровнем дистресса, связанного с предыдущим лечением ребенка, показала значимо более высокий дистресс в процессе лечения в отделениях ТГСК в сравнении с группами со средним и низким показателями. Ш. Фиппс и его коллеги рекомендуют уделить внимание прошлому опыту болезни и лечения пациентов при проведении предтрансплантационного обследования для выявления семей нуждающихся в дополнительной психологической помощи.

### Выводы

1. Результаты исследования подтверждают связь уровней эмоционального дистресса и психопатологической симптоматики подростков и родителей, что согласуется с современным подходом в психонкологии, использующим концепт эмоционального дистресса в качестве интегративной характеристики психического благополучия индивида в процессе лечения, а также высокую прогностическую ценность методики Шкала оценки дистресса (DRS).
2. Результаты исследования подтверждают связь психологической адаптации пациентов подросткового возраста и ухаживающих за ними родителей, а также влияние на адаптацию подростков в процессе ТГСК характеристик семейного функционирования.
3. Для семей подростков с онкогематологическими заболеваниями, проходящих лечение в отделениях ТГСК характерен высокий, на границе с запутанным, уровень сплоченности. В стрессовой ситуации лечения методом ТГСК, связанного с высокими рисками и длительной изоляцией, высокий уровень сплоченности способствует улучшению психологической адаптации как пациента, так и ухаживающего за ним родителя (матери), являясь, наряду с гибкостью семейной системы, одним из ресурсов адаптации.
4. Выраженность таких дисфункциональных семейных коммуникаций, как элиминирование эмоций, критика, фиксация на негативных переживаниях, а также присутствие в семейной идеологии тенденции не доверять окружающим связана с повышением уровня дистресса и нарушениями приспособления к требованиям стрессовой ситуации лечения. Высокий уровень родительских требований к эмоциональной регуляции в условиях стресса, принятие ситуации лечения как вызова (семейный

перфекционизм) способствуют снижению уровня демонстрируемого эмоционального дистресса.

5. Наличие предшествующего опыта лечения, оцениваемого подростком и его родителем как травматичный может быть предиктором более высокого эмоционального дистресса подростка в процессе ТГСК.

Исследование семейных факторов адаптации к стрессовой ситуации лечения методом ТГСК дополнило данные о связи эмоционального дистресса и уровня приспособления к требованиям стрессовой ситуации лечения подростков с индивидуальными и родительскими факторами адаптации (Хаин, 2017). Полученные результаты позволят более полно проанализировать взаимосвязь комплекса факторов психологической адаптации к уникальному методу лечения онкогематологических и других заболеваний, а также дополнят понимание многоуровневого процесса адаптации семей к лечению связанному с высокими рисками с позиций системного, биопсихосоциального подхода.

#### Литература

- 
- Белорукова Н.О.* Семейные трудности и совладание с ними на разных этапах жизненного цикла семьи // *Семья: стресс, копинг, адаптация: Проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте* / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. С. 32–59.
- Беребин М.А.* К вопросу о терминах, связанных с феноменологией психической адаптации // *Материалы Сибирского психологического форума*. 16–18 сент. 2004 г. Томск: Томский гос. ун-т, 2004. С. 341–345.
- Вассерман Л.И., Бизюк А.П., Иовлев Б.В.* Применение интегративного теста тревожности (ИТТ) // *Новая медицинская технология*. СПб., 2005. 23 с.
- Воликова С.В., Холмогорова А.Б., Калина О.Г.* Применение опросника детской депрессии М. Ковак (CDI): Методические рекомендации. М.: МНИИП, 2013. 24 с.
- Гуцина Т.В.* Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2005. 25 с.
- Клишнина Н.В., Ениколопов С.Н.* Направления исследований дистресса родителей детей, проходящих лечение от жизнеугрожающих заболеваний // *Журнал психиатрии и клинической психологии им. Бехтерева*. 2016. № 1. С. 29–37.
- Куфтяк Е.В.* Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // *Психологические исследования: Электрон. науч. журн.* 2010. № 6 (14). [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.04.16).
- Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // *Психологические исследования*. 2012. № 2(22). С. 4. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.07.2016).

- Суроегина А.Ю., Холмогорова А.Б.*, Психоэмоциональное состояние подростков и молодежи, перенесших тяжелую травму спинного мозга, на различных этапах реабилитации // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 43–65.
- Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
- Хаин А.Е., Клишнина Н.В., Кудрявицкий А.Р., Никольская Н.С., Стефаненко Е.А., Евдокимова М.А.* Психосоциальная адаптация к лечению у детей с тяжелыми соматическими заболеваниями // Вопросы гематологии/онкологии и иммунологии в педиатрии. 2014. № 4. С. 56–63.
- Хаин А.Е.* Психологические аспекты трансплантации гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 1. С. 116–125.
- Хаин А.Е.* Индивидуальные и семейные факторы психологической адаптации подростков с онкогематологическими заболеваниями к лечению методом трансплантации гемопоэтических стволовых клеток // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 94–114. doi: 10.17759/cpp.2017250206
- Хаин А.Е., Холмогорова А.Б., Рябова Т.В.* Уровень и динамика дистресса в семейной системе у пациентов подросткового возраста, проходящих лечение в отделении трансплантации гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова; Институт психологии РАН. М., 2016. 496 с.
- Холмогорова А.Б.* Биопсихосоциальная модель как методологическая основа изучения психических расстройств // Клиническая и социальная психиатрия. 2002. № 3. С. 97–105.
- Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г.* Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97–125. doi:10.17759/cpp.2016240405
- Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Шайб П., Виршинг М.* Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 1. [Электронный ресурс] URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 10.05.2017).
- Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие для врачей и психологов. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
- Brennan P.A., Hammen C., Katz A.R., LeBrocq R.M.* Maternal depression, paternal psychopathology and adolescent diagnostic outcomes // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2002. V. 70. P. 1075–1085.

- Jobe-Shields I., Adelfer M.A., Barrera M., Vannata K., Carrier J.M., Phipps S.* Parental depression and family environment predict distress in children before stem cell transplantation // *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2009. V. 30. P. 140–146
- Holland J.C., Breibart W.C., Butow P.N., Jacobsen P.B., Loscalzo M.J., McCorkle R.* *Psycho-Oncology*. Oxford Univ. Press, 2015. 864 p.
- Lindahl-Norberg A., Lindblad F., Boman K.K.* Coping strategies in parents of children with cancer // *Social Science and Medicine*. 2005. Vol. 60 (5). P. 965–975
- Marcus J.* Psychosocial issues in pediatric oncology // *The Ochsner Journal*. 2012. Vol. 12. P. 211–215.
- McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S.V., Allen C.T.* Families under stress: What makes them resilient? // *Journal of Family and Consumer Sciences*. 1997. V. 89. P. 2–11.
- Patel Sunita K., Mullins Wendy, Turk Anne, Dekel Noya, Kinjo Christine and Sato Judith K.* Distress screening, rater agreement, and services in pediatric oncology // *Psycho-Oncology*. 2011. Vol. 20. P. 1324–1333.
- Patenaude A.F.* Psychological impact of bone marrow transplantation: current perspectives // *The Yale Journal of Biology and Medicine*. 1999. Vol. 63. P. 515–519.
- Patenaude A.F., Kupst M.J.* Psychosocial functioning in pediatric cancer // *Journal of Pediatric Psychology*. 2005. Vol. 30 (1). P. 9–27.
- Phipps S., Dunavant M. et al.* Brief report: Patterns of Distress in Parents of Children Undergoing Stem Cell Transplantation // *Pediatric Blood Cancer*. 2004. № 43. P. 267–274.
- Phipps S., Dunavant M., Lensing S., Shesh N. R.* Psychosocial Predictors of Distress in Parents of Children Undergoing Stem Cell or Bone Marrow Transplantation // *Journal of Pediatric Psychology*. 2005. №30 (2). P. 139–153.
- Robinson K.E., Gerhardt C.A., Vannata K., Noll R.B.* Parent and family factors associated with child adjustment to pediatric cancer // *Journal of Pediatric Psychology*. 2007. № 32(4). P. 400–410.
- Varni J.W., Katz E.R., Colegrove R., Dolgin M.* Family functioning predictors of adjustment in children with newly diagnosed cancer: A prospective analysis // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1996. V. 37. P. 321–328
- Vrijmoet-Wiersma C.M.J., Egeler R.M., Koopman H.M., Lindahl Norberg A., Grootenhuis M.A.* Parental stress before, during and after pediatric stem cell transplantation: a review article // *Support Care Cancer*. 2009. № 17. P. 1435–1443.
- Wallander J.L., Varni J.W., Babani L., Banis T.H., Wilcox K.T.* Children with chronic physical disorders: Maternal reports of their psychological adjustment // *Journal of Pediatric Psychology*. 1988. V. 13. P. 197–212.
- Walsh F.* *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. 4th ed. New York: Guilford Press, 2012. 482 p.

- Belorukova N.O.* Semeinye trudnosti i sovladanie s nimi na raznyh ehtapah zhiznennogo cikla sem'i // Sem'ya: stress, koping, adaptaciya: Problemy psilogii sovladayushchego povedeniya v semejnom kontekste / Otv. red. T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya. Kostroma: Izd-vo KGU im. N.A. Nekrasova, 2003. S. 32–59.
- Berebin M.A.* K voprosu o terminah, svyazannyh s fenomenologiej psihicheskoj adaptacii // Materialy Sibirskogo psihologicheskogo foruma. 16–18 sent. 2004 g. Tomsk: Tomskij gos. un-t, 2004. C. 341–345.
- Vasserman L.I., Bizyuk A.P., Iovlev B.V.* Primenenie integrativnogo testa trevozhnosti (ITT) // Novaya medicinskaya tekhnologiya. SPb., 2005. 23 s.
- Volikova S.V., Holmogorova A.B., Kalina O.G.* Primenenie oprosnika detskoj depressii M. Kovak (CDI): Metodicheskie rekomendacii. M.: MNIIP, 2013. 24 s.
- Gushchina T.V.* Zashchitnoe i sovladayushchee povedenie v disfunkcional'noj sem'e v period krizisa: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2005. 25 s.
- Klipinina N.V., Enikolopov S.N.* Napravleniya issledovanij distressa roditel'noj detej, prohodyashchih lechenie ot zhizneugrozhashchih zabolevanij // *ZHurnal psihiatrii i klinicheskoy psihologii im. Bekhtereva*. 2016. № 1. S. 29–37.
- Kuftyak E.V.* Issledovanie ustojchivosti sem'i pri vozdeystvii trudnostej // Psihologicheskie issledovaniya: Ehlektron. nauch. zhurn. 2010. № 6 (14). [Ehlektronnyj resurs] URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 03.04.16).
- Kuftyak E.V.* Faktory stanovleniya sovladayushchego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya. 2012. № 2(22). S. 4. [Ehlektronnyj resurs] URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 27.07.2016).
- Suroegina A.Yu., Holmogorova A.B.* Psihoemocional'noe sostoyanie podrostkov i molodezhi, perenessih tyazheluyu travmu spinnogo mozga, na razlichnyh ehtapah rehabilitacii // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2014. № 3. S. 43–65.
- Tarabrina N.V.* Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa. SPb.: Piter, 2001. 272 s.
- Hain A.E., Klipinina N.V., Kudryavickij A.R., Nikol'skaya N.S., Stefanenko E.A., Evdokimova M.A.* Psihosocial'naya adaptaciya k lecheniyu u detej s tyazhelymi somaticheskimi zabolevaniyami // *Voprosy gematologii/onkologii i immunologii v pediatrii*. 2014. № 4. S. 56–63.
- Hain A.E.* Psihologicheskie aspekty transplantacii gemopoeticheskikh stvolovyh kletok (TGSK) u detej // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2015. T. 23. № 1. S. 116–125.
- Hain A.E.* Individual'nye i semejnye faktory psihologicheskoy adaptacii podrostkov c onkogenematologicheskimi zabolevaniyami k lecheniyu metodom transplantacii gemopoeticheskikh stvolovyh kletok // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2017. T. 25. № 2. S. 94–114. doi:10.17759/cpp.2017250206
- Hain A.E., Holmogorova A.B., Ryabova T.V.* Uroven' i dinamika distressa v semejnoj sisteme u pacientov podrostkovogo vozrasta, prohodyashchih lechenie v otdelenii transplantacii gemopoeticheskikh stvolovyh kletok (TGSK) // *Psihologiya*

- повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А.Л. ЗHурaвлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова; Институт психологии РАН. М., 2016. 496 с.
- Holmogorova A.B.* Биопсихосоциальная модель как методологическая основа изучения психических расстройств // Клиническая и социальная психиатрия. 2002. № 3. С. 97–105.
- Holmogorova A.B., Volikova S.V., Sorokova M.G.* Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97–125. doi:10.17759/cpp.2016240405
- Holmogorova A.B., Garanyan N.G., SHajb P., Virshing M.* Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств). // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 1. [Электронный ресурс] URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.05.2017).
- Ehidemiller E.H.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaya I.M.* Семейные диагнозы и семейная психотерапия: Учеб. пособие для врачей и психологов. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Rech', 2006. 352 с.
- Ehjdemiller E.H.G., Yustickis V.V.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
- Brennan P.A., Hammen C., Katz A.R., LeBrocque R.M.* Maternal depression, paternal psychopathology and adolescent diagnostic outcomes // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2002. V. 70. P. 1075–1085
- Jobe-Shields I., Adelfer M.A., Barrera M., Vannata K., Carrier J.M., Phipps S.* Parental depression and family environment predict distress in children before stem cell transplantation // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. 2009. V. 30. P. 140–146
- Holland J.C., Breitbart W.C., Butow P.N., Jacobsen P.B., Loscalzo M.J., McCorkle R.* Psycho-Oncology. Oxford Univ. Press, 2015. 864 p.
- Lindahl-Norberg A., Lindblad F., Boman K.K.* Coping strategies in parents of children with cancer // Social Science and Medicine. 2005. Vol. 60 (5). P. 965–975
- Marcus J.* Psychosocial issues in pediatric oncology // The Ochsner Journal. 2012. Vol. 12. P. 211–215.
- McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S.V., Allen C.T.* Families under stress: What makes them resilient? // Journal of Family and Consumer Sciences. 1997. V. 89. P. 2–11.
- Patel Sunita K., Mullins Wendy, Turk Anne, Dekel Noya, Kinjo Christine and Sato Judith K.* Distress screening, rater agreement, and services in pediatric oncology // Psycho-Oncology. 2011. Vol. 20. P. 1324–1333.
- Patenaude A.F.* Psychological impact of bone marrow transplantation: current perspectives // The Yale Journal of Biology and Medicine. 1999. Vol. 63. P. 515–519.
- Patenaude A.F., Kupst M.J.* Psychosocial functioning in pediatric cancer // Journal of Pediatric Psychology. 2005. Vol. 30 (1). P. 9–27.
- Phipps S., Dunavant M. et al.* Brief report: Patterns of Distress in Parents of Children Undergoing Stem Cell Transplantation // Pediatric Blood Cancer. 2004. № 43. P. 267–274.

- Phipps S., Dunavant M., Lensing S., Shesh N. R.* Psychosocial Predictors of Distress in Parents of Children Undergoing Stem Cell or Bone Marrow Transplantation // Journal of Pediatric Psychology. 2005. №30 (2). P. 139–153.
- Robinson K.E., Gerhardt C.A., Vannata K., Noll R.B.* Parent and family factors associated with child adjustment to pediatric cancer // Journal of Pediatric Psychology. 2007. № 32(4). P. 400–410.
- Varni J.W., Katz E.R., Colegrove R., Dolgin M.* Family functioning predictors of adjustment in children with newly diagnosed cancer: A prospective analysis // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1996. V. 37. P. 321–328
- Vrijmoet-Wiersma C.M.J., Egeler R.M., Koopman H.M., Lindahl Norberg A., Grootenhuus M.A.* Parental stress before, during and after pediatric stem cell transplantation: a review article // Support Care Cancer. 2009. № 17. P. 1435–1443.
- Wallander J.L., Varni J.W., Babani L., Banis T.H., Wilcox K.T.* Children with chronic physical disorders: Maternal reports of their psychological adjustment // Journal of Pediatric Psychology. 1988. V. 13. P. 197–212.
- Walsh F.* Normal family processes: Growing diversity and complexity. 4th ed. New York: Guilford Press, 2012. 482 p.

#### Сведения об авторах

*Хаин Алина Евгеньевна* – заведующая отделением клинической психологии, Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева, khain.alina@gmail.com

*Холмогорова Алла Борисовна* – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФМИЦПН им. В.П. Сербского Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, kholmogorova@yandex.ru

#### About authors

*Khain Alina E.* – head, Clinical Psychology Department, Dmitry Rogachev National Medical Research Center of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology, khain.alina@gmail.com

*Kholmogorova Alla B.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education, kholmogorova@yandex.ru

Е.А. Сергиенко  
Институт психологии РАН

E.A. Sergienko  
Institute of Psychology of RAS

## Психологическое здоровье: субъективные факторы

## Psychological health. Subjective factors

В статье представлен анализ категории психологического здоровья человека, приведено сравнения с понятием психического здоровья, их эволюция в науке. Представлен анализ критериев психического и психологического здоровья, основные направления исследований. Краткий обзор по проблеме психологического здоровья на разных возрастных этапах онтогенеза (младших школьников, подростков, людей молодого, среднего и пожилого возраста) показывает, что в нашем исследовании охвачены значительные слои современного российского общества при комплексном анализе внутренних и внешних ресурсов поддержания, сохранения и восстановлении психологического здоровья. Оригинальность и новизна, в отличие от имеющихся исследований, состоит как в широком охвате разных возрастных групп современного российского общества, так и в обращении к многоаспектным факторам – субъективным факторам психологического здоровья, что позволяет представить стереоскопическую картину данной проблемы. Данное направление исследований является современным междисциплинарным и системным подходом к изучению психологического здоровья.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, психическое здоровье, психологическое благополучие, субъективные факторы, современные направления, разные возрастные периоды

The paper presents an analysis for the category of psychological health of a person; comparisons are made with the notion of mental health and their

---

© Сергиенко Е.А., 2017

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 17-29-02155.

evolution in science. An analysis of the criteria for mental and psychological health with the main areas of research is presented. A brief overview of the psychological health at different age stages of ontogeny (junior schoolchildren, adolescents, young, middle and old people) issue shows that the study covers significant segments of modern Russian society, under a comprehensive analysis of internal and external resources for maintaining, preserving and restoring psychological health. Originality and novelty, unlike the available studies, consists both in the wide coverage of different age groups of today Russian society, and in addressing multifaceted factors – subjective factors of psychological health, which allow us to present a stereoscopic picture of the issue. This area of research is a modern interdisciplinary and systematic approach to the study of psychological health.

*Keywords:* psychological health, mental health, psychological well-being, subjective factors, modern trends, different age periods

Центральным понятием, отражающим благополучие людей в обществе, становится категория психического и психологического здоровья. В последние десятилетия представление о том, что такое здоровье, существенно изменилось. Общее понимание здоровья как соматического функционирования сменилось более широким, включающим понятия психического, психологического здоровья. Устав Всемирной организации здравоохранения (1946) определяет здоровье как состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Понятия психического и психологического здоровья тесно взаимосвязаны, но не идентичны. Понятие *психического здоровья* в большей степени делает акцент на аспектах сохранения психического нормального статуса человека (отсутствие девиантных и делинквентных форм поведения, психических расстройств, аддикций и т. п.) и факторах риска развития различных отклонений психического здоровья. Понятие *психологического здоровья* опирается в значительной степени на внутренние психологические аспекты адаптации личности человека к экологическим факторам, социальным, культурным, что не только позволяет сохранять психологическое равновесие, но и обеспечивает самореализацию и саморазвитие каждого человека. Психологическое здоровье скорее дает возможность оценить возможности человека в преодолении различных жизненных трудностей и сохранить свое психологическое благополучие. Однако оба эти понятия предполагают представление о сложной системе естественнонаучных и гуманитарных составляющих, включающих разные уровни: от психофизиологического, психосоматического

до психологического, социально-психологического и культурного. Такие представления легли в основу быстро развивающегося направления психологии здоровья.

### Эволюция понимания категории здоровья

Стремясь раскрыть содержание понятия «здоровье», которому нет достаточно полного определения, многие авторы рассматривают отдельные его аспекты – биологические, психологические, социальные. Биологический уровень анализа понятия здоровья характерен для медицины, психофизиологии, генетики, которые изучают здоровье личности или группы людей, выделенных по признаку пола, возраста, образа жизни, состояния болезни, и определяемые как сумма показателей заболеваемости, смертности, инвалидности, физического развития. Психический и психологический уровень анализа здоровья характерны для психологии, психиатрии, валеологии и сосредоточены на проблеме богатства развития личности, личностном росте, на стремлении к самоактуализации, также посвящены рассмотрению структуры личности и факторов, детерминирующих ее здоровье и благополучие/неблагополучие. Социальный уровень анализа категории здоровья связан, прежде всего, с детерминацией социальных условий, обеспечивающих здоровье человека, отдельных групп и общественного здоровья, а также с раскрытием понятий социального статуса, социального благополучия, социальной безопасности.

Наиболее узкое толкование здоровья как правильной нормальной деятельности организма характерно для обыденного представления. Смысл здоровья состоит здесь во внутренней и внешней стабильности физических, психических и социальных параметров, в поддержании равновесия между средой и личностью, которой присуще данное качество. В этом определении состояние здоровья характеризуется данностью без непосредственной активности носителя данного качества.

Интерес к категории здоровья в психологии обусловлен прежде всего тем, что здоровье является одной из важнейших характеристик человека, способствующей стабильности, благополучию и развитию. Если современная медицина достаточно четко и полно определяет критерии здоровья на уровне организма, то в отношении психического здоровья существует множество различных определений и критериев. Одним из определяющих критериев психического здоровья, довольно часто применяемых в современных психотерапевтических методиках различной содержательной

направленности, является сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», то есть с представлением о том, каким человек должен быть. Высокую степень совпадения реального «Я» с идеальным принято считать хорошим показателем психического здоровья (Роджерс, 1986). Для психически здорового человека неприемлемы идеи заброшенности, одиночества, пессимистические настроения. Он обладает достаточным запасом жизненных сил, позволяющих ему поддерживать духовную бодрость и придерживаться оптимистических идеалов. Определяя психическое здоровье человека, Т.Б. Дмитриева и Б.С. Положий подчеркивают, что оно является одной из составляющих общего здоровья человека (Дмитриева, Положий, 2003). Необходимость раскрытия сущности психического здоровья предполагает одновременно и естественнонаучный, и гуманитарный подходы, что обусловлено биосоциальной природой человека. Авторы выделяют индивидуальное и общественное психическое здоровье. Они дают следующее определение психического здоровья:

...индивидуальное психическое здоровье – это такое состояние психики индивида, которое характеризуется цельностью и согласованностью всех психических функций организма, обеспечивающих чувство субъективной психической комфортности, способность к целенаправленно осмысленной деятельности и оптимальное выполнение социальных функций, адекватных общечеловеческим ценностям и этнокультурным особенностям (Дмитриева, Положий, 2003, с. 30).

Общественное психическое здоровье определяется ими как уровень психического здоровья популяции, связанный с распространенностью в ней психических заболеваний, аддикций, различных форм деструктивного поведения.

Приведенные определения ясно указывают на то, что в психиатрической теории и практике укоренилось представление о роли психосоциальных аспектов психического здоровья. Рассматривая данные об ухудшении психического здоровья в России, авторы указывают на такие социально-психологические факторы как стресс социальных изменений, психологическая неготовность к радикальным изменениям в обществе, потеря социально – экономического самоопределения, потеря социальной идентичности, временной стресс и другие.

Таким образом, шагом вперед в понимании здоровья человека стало рассмотрение его в более широком контексте социально-психологических факторов и детерминант.

## Психологическое благополучие как показатель психологического здоровья

Дальнейшим шагом вперед в осмыслении здоровья стал отказ от только негативного определения здоровья (как отсутствия болезни). Большое значение в разработке позитивного определения здоровья сыграла концепция психологического благополучия (Psychological Well-Being), разрабатываемая в рамках исследований по психологии здоровья. Это направление делает акцент на изучении позитивного психологического функционирования (positive psychological functioning) (Ryff, Singer, 1998, Ryff et al., 1998). Данная концепция вобрала в себя достижения психоаналитической, гуманистической, трансперсональной и экзистенциальной психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, В. Франкл, К.-Г. Юнг и др.).

На основе вышеупомянутых концепций К. Рифф выделила составляющие психологического благополучия: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни, наличие целей и занятий, представляющих жизненный смысл, чувство постоянного развития и самореализации, позитивное отношение к другим, способность следовать собственным убеждениям. Обращение к значимым аспектам своего Я, к наиболее важным ценностям при оценке ситуаций, несущих угрозу, способствует приданию им смысла и ведет к повышению благополучия личности.

Сходные с данной моделью представления о составляющих психического здоровья обнаруживаются и в отечественной психологии. Так, Г.С. Никифоров, описывая критерии психического здоровья, основную роль отводит психическому равновесию, которое связано с гармоническим развитием психики и ее адаптивными возможностями (Никифоров, 2002). Б.С. Братусь разработал уровневую модель психического здоровья, в которой важнейшее место занимают зрелость, сохранность и активность механизмов саморегуляции (Братусь, 1988).

В рассмотренных моделях основное место в поддержании психического здоровья отводится социокультурным и психологическим аспектам. Однако авторы не разделяют психическое и психологическое здоровье. Выделяя область психологии здоровья, кажется правомерным выделение термина «психологическое здоровье», относящегося в большей степени к области позитивных феноменов здоровья, адресованных комплексным междисциплинарным исследованиям.

Понятие *психического здоровья* в большей степени делает акцент на аспектах сохранения психического нормального статуса человека

(отсутствие девиантных и делинквентных форм поведения, психических расстройств, аддикций и т. п.) и факторах риска развития различных отклонений психического здоровья. Понятие *психологического здоровья* опирается в значительной степени на внутренние психологические аспекты адаптации личности человека к экологическим, социальным, культурным факторам, что позволяет не только сохранять психологическое равновесие, но и обеспечивает самореализацию и саморазвитие каждого человека. Психологическое здоровье скорее дает возможность оценить потенциал человека в преодолении различных жизненных трудностей и сохранить свое психологическое благополучие. Однако оба эти понятия предполагают представление о сложной системе естественнонаучных и гуманитарных составляющих, включающих разные уровни: от психофизиологического, психосоматического до психологического, социально-психологического и культурного. Такие представления легли в основу быстро развивающегося направления психологии здоровья.

В отечественной психологии понятие «психологическое здоровье» (в отличие от психического здоровья) вошло в 2000-е годы. В самом общем виде оно рассматривалось как совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации. В рассмотрении проблемы психологического здоровья можно выделить два подхода. Первый - антропологический. Его представители (Слободчиков, Шувалов, 2001) исходят из интересубъективной природы психологического здоровья и понимают его как интеграл жизнеспособности и человечности индивида, проявляющийся в ориентации на приобщение к родовой человеческой сущности. Они делают упор на оценку духовно-психологических аспектов становления человека, подчеркивая значимость нравственных качеств личности и необходимость трансценденции, т. е. выхода за пределы собственно адаптации, в духовное измерение бытия.

Представители второго подхода – адаптационного (Хухлаева, 2001) рассматривают проблему психологического здоровья более инструментально, предлагая многокомпонентную модель психологического здоровья, базирующуюся на особенностях психологического функционирования и развития личности.

Однако большинство исследователей согласны в определении наиболее важных характеристик психологического здоровья. Психологическое здоровье – сложный, многомерный, динамический процесс. Психологическое здоровье индивидуализировано – то, что способствует здоровью одного человека, может оказаться болезнетворным для другого. Психологически здоровые люди стремятся

к личностному развитию, их жизнь осмысленна и поддается контролю, они находятся в разнообразных и уравновешенных отношениях с окружающими людьми (Шувалов, 2010). Психологическое здоровье относится к личности в целом и непосредственно связано с духовным аспектом и характеризует собственно психологический аспект проблемы психического здоровья (Дубровина, 2010). Необходимыми условиями психологического здоровья, по мнению ряда современных ученых, выступают полноценное личностное развитие (Дубровина, 2010), преобладание позитивных эмоций над отрицательными (Стожарова, 2016), создающее преимущественно позитивное «эмоциональное мироощущение», состояние личности, характеризующееся как эмоциональное благополучие, «внутренний душевный комфорт» (Коломинский и др., 2007).

В работах отечественных и зарубежных ученых можно найти признаки или критерии психологического здоровья. Они касаются прежде всего отношения человека к себе (самоуважение, принятие себя, ответственность за свои поступки и переживания, позитивное отношение к себе и к миру), переживания осмысленности и подконтрольности собственной жизни, собственной дееспособности, а также определенных психологических характеристик (гибкость, принятие неопределенности, «отложенный гедонизм», рефлексия своих состояний и эмоциональной жизни, творческая направленность, стремление к совершенствованию, продвижению в различных сферах жизни), а также адаптированность к социуму, умение и желание включаться и поддерживать социальные связи, интерес к другим людям, и (в случае детей) успешное прохождение возрастных кризисов (Ellis, Dryden, 1987; Хухлаева, 2009).

Краткое перечисление некоторых подходов к категории здоровья указывает на сложную детерминацию данного феномена и необходимости дальнейших междисциплинарных исследований. Рассмотрим психологическую составляющую системного, многокомпонентного представления о здоровье человека, его динамике и определяющих факторов.

Здоровье человека – это продукт всей его истории развития, начиная с пренатального периода. Этот факт определяет необходимость детального изучения здоровья человека как многофакторного, полидетерминированного и системного феномена в его развитии. Только такой подход позволит вскрыть научные основания становления здорового человека в его психосоциальном понимании.

## Направления исследований

Наши работы охватывают значительный возрастной диапазон современного общества от детей младшего школьного возраста до пожилых и старых людей. Поскольку адаптация и успешная социализация становятся неотъемлемыми условиями психологического здоровья, то в решении данного вопроса мы делаем упор на субъективные ресурсы человека в разные периоды его онтогенеза.

Так, в наших работах (Сергиенко, Таланова, Лебедева, 2013; Уланова, Сергиенко, 2015) на основе экспериментального и теоретического анализа было показано, что модель психического (понимание психических состояний себя и других – Theory of Mind) является ментальным механизмом понимания социальных воздействий и взаимодействий, необходимым условием успешной коммуникации, внутренним, субъективным механизмом социализации. Наши представления о развитии данной способности согласуются с накопленными данными о модели психического в разные периоды онтогенеза (см. Varon-Cohen et al., 2013). Исследования развития модели психического в детском возрасте (Shakoog et al., 2012) подчеркивают, что именно эта способность имеет ведущее значение для школьной адаптации. Развитие модели психического способствует лучшему декодированию социальных сигналов и моделированию поведения, что приводит к более успешному социальному взаимодействию (Лебедева, Сергиенко, 2014)

Способность понимать себя и других принимает участие и в процессе контроля поведения. Умение и возможность контролировать свое поведение, эмоции, состояния, умение планировать, ставить цели и достигать их – т. е. все то, что обеспечивает успешный контроль поведения – является одной из важных составляющих психологического здоровья. Другим важнейшим критерием психологического здоровья оказывается возможность полноценно включаться в социальную жизнь, создавать и поддерживать глубокие контакты с окружающими людьми, понимать и учитывать их эмоции, желания состояния, что невозможно без сформированной модели психического. Оригинальность и новизна нашего подхода к адаптации детей к школе и их психологическому здоровью состоит в анализе модели психического и контроля поведения в процессе школьной адаптации, что остается новым, ориентированным на субъективные ресурсы ребенка, не только в нашей стране, но и в зарубежных исследованиях. Данное направление исследований вносит важный вклад в понимание закономерностей становления психологического здоровья в младшем школьном возрасте.

В контексте проблематики онтогенетического развития психологическое здоровье рассматривается как основа жизнеспособности ребенка, который оказался перед необходимостью решать важные жизненные задачи: овладевать собственными эмоциями и поведением, осваивать систему научных понятий и социальных навыков, развивать свои способности, строить образ «Я» и образ мира. Так, по мнению С.М. Колковой и Л.Н. Горбуновой, показателями психологического здоровья подростка является стремление к самопониманию, самовыражению и самоутверждению (Колкова, Горбунова, 2012).

О.В. Хухлаева говорит о том, что психологическое здоровье представляет собой совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи (Хухлаева, 2001).

В дополнение к подходу, дифференцирующему различные аспекты психологического здоровья, в нашей работе предпринята попытка изучения вклада субъективного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни в становлении психологического здоровья подростков. Проблема эмоционально-ценностного отношения к себе, своему здоровью является значимой для современной психологии. К характеристикам, определяющим динамику данного процесса можно отнести уровень осознанности и эмоционального переживания данного аспекта жизни.

Кроме того, целью работы ставится поиск внутренних психологических механизмов адаптации подростков к изменениям собственной личности, новым запросам общественной среды. Регуляция эмоций является важным фактором, определяющим благополучие человека и его успешное функционирование. Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций посредством когнитивного понимания и осознания, позволяющая человеку удерживать контроль над своими эмоциями при воздействиях, а также после угрозы или стрессовых ситуаций (Garnefski, 2001). В разных ситуациях могут использовать разные способы когнитивной регуляции эмоций, однако некоторые из этих способов человек использует чаще остальных, тем самым формируя индивидуальный стиль когнитивной регуляции эмоций. Особенности эмоционального реагирования, определяя адаптивность поведения и возможности справляться с трудными жизненными ситуациями, способствуют выполнению возрастных задач подростком и рассматриваются нами как субъективный фактор психологического здоровья.

На настоящий момент в зарубежной психологии понятия «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье»

смыкаются, становясь взаимозаменяемыми (Bradburn, 1969; Ryff, Singer, 1998; Argyle, 2013). В отечественной психологии понятие «психологическое здоровье» включает в себя понятие «психологическое благополучие» не сливаясь с ним, дополняя его в соответствии с принципами целостности и системности, биологическими и психическими измерениями человека (Schmitt, Zacher, Frese, 2012; Падун, Климова, 2014; Джидарьян, 2014).

Рассматривая психологическое благополучие с точки зрения эвдемического подхода и опираясь в своей работе на методику К. Рифф, направленность исследования психологического здоровья молодых людей в период профессионального самоопределения позволяет проанализировать потенциал психологического здоровья в контексте вариантов психологического благополучия. Субъективные факторы, влияющие на субъективную оценку своей жизни в частности и психологическое здоровье в целом, изучены недостаточно. Основное внимание психологов обращено на личностные качества, ценностные ориентации или социальные факторы, повышающие психологическое благополучие (В.А. Хащенко, Т.П. Емельянова, Д.А. Леонтьев, Р.М. Шамяинов, Р.М. Ryan, E.L. Deci и другие). Например, теория самодетерминации (Self-determination theory) Р. Райна и Э. Деси (Ryan, Deci, 2000; Deci, Ryan, 2008) фокусируется на анализе социально-контекстуальных условий, усиливающих или ослабляющих процессы самомотивации. Однако в данной концепции и ее экспериментальных проверках внутренние составляющие самодетерминации лишь фиксируются в различных социальных условиях, не раскрывая субъективных механизмов достижения компетенции, автономии и связанности, чего явно недостаточно для понимания механизмов поддержания и увеличения психологического здоровья. Рассматривая психологическое благополучие как предиктор психологического здоровья, мы получаем возможность выявить особенности психологического здоровья в период самоопределения молодежи и его нарушения (искажения) при возникновении зависимостей от психоактивных веществ, а так же выявить факторы, восстанавливающие психологическое здоровье в процессе реабилитации. Это позволяет не только проанализировать условия поддержания психологического здоровья, но и построить прогноз их психического развития.

В связи с интенсивным ростом пожилого населения в развитых странах, включая и нашу страну, большое значение приобретают проблемы психологического здоровья пожилых людей. Понимание социоэмоциональных изменений в поздних возрастах важно для специалистов в области психического здоровья с целью

управления субъективным благополучием пожилых людей и удовлетворенностью в старости. Парадокс старения заключается в том, что, несмотря на то, что физическое здоровье с возрастом имеет тенденцию к ухудшению, субъективное благополучие, удовлетворенность старостью может быть сохранено или даже улучшено. Несмотря на достаточно широкие исследования в геронтопсихологии за рубежом и работы, проводимые в нашей стране, субъективным факторам благополучного старения не уделялось достаточного внимания. В нашем исследовании проводится комплексная оценка субъективных факторов пожилых людей (55–90 лет): оценка субъективного возраста, соматического, психического здоровья, оценка отношения к временной перспективе, понимания социального окружения, качества жизни, значения социальной поддержки (Сергиенко, 2016).

Heckhausen and Schulz отмечали, что люди, которые могут гибко компенсировать дискомфортные последствия старения (болевого компонент, снижение работоспособности и др.), чувствуют себя моложе (Heckhausen, Schulz, 1998). Желание пожилого человека компенсировать слабые стороны и идентифицировать себя с более молодым возрастом (чувствовать себя моложе, выглядеть более молодым, действовать как молодой и интересоваться тем же, что и молодые) можно рассматривать как механизм психологической регуляции. Стратегия идентификации с более молодым возрастом может способствовать увеличению субъективного благополучия и относится к положительной когнитивной иллюзии возраста (*positive illusions*), т. е. расхождению между хронологическим возрастом и субъективным возрастом (Сергиенко, 2012; Westerhof, Barrett, 2005). Более молодой субъективный возраст у пожилых и старых людей связан с целым рядом положительных аспектов в старости, в том числе, эмоциональным благополучием (Gana, Alaphilippe, 2004; Stephan, Chalabaev, 2011; Weiss, 2013), улучшением физических и когнитивных функций и социальной активности (Stephan, Sutin 2015; Engstler, Schmiade, 2013). Эти показатели сохраняются даже при изменениях хронологического возраста, демографической ситуации и переменных, связанных со здоровьем (Demakakos, Gjonca, Nazroo, 2007; Kotter-Grühn et al., 2009; Westerhof, Barrett, 2005).

Адаптация в процессе старения, переоценка и реорганизация внутренних ресурсов и использование внешних ресурсов приобретают важнейшее значение в процессе старения. Этот процесс носит произвольный, адаптивный характер и связан с изменениями в восприятии, осознании времени, ограниченной временной перспективой будущего времени, осознанием смертности. Управление социальными контактами в пожилом и старческом возрасте проис-

ходит с целью минимизации негативных эмоций. Однако избирательность в социальных взаимодействиях может носить характер отделения (сепарации) или интенсивного сближения. Как и сепарация, эмоциональное сближение может выступать источником травматизации, увеличивать риски развития аффективных расстройств и хронизации болезней в поздних возрастах.

Одной из явных угроз психологическому здоровью человека является психическая травма, вызванная влиянием на него негативных событий. Среди значительного числа негативных событий выделяются стрессоры высокой интенсивности. Наличие в истории жизни человека травматического события высокой интенсивности угрожающего или катастрофического характера, которое включает смерть, или угрозу смерти, или угрозу серьезных повреждений, или угрозу физической целостности других людей (либо собственной) (Тарабрина, 2009), рассматривается в качестве одного из критериев (критерий А по DSM-IV) диагностики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Травматическое событие переживается в виде реакций интенсивного страха, чувства беспомощности и ужаса (Тарабрина, 2012; Тарабрина, Быховец, 2014; Харламенкова, 2015), и его влияние может иметь крайне негативные последствия. В современной литературе проводятся дискуссии по поводу оценки вклада травматического события в развитие посттравматического стрессового расстройства (Berntsen, Rubin, Bohni, 2008; Mongroe, Mineka, 2008), изучаются факторы, например, возраст, физическое состояние и др., которые могут влиять на диагностику симптомов ПТСР (Rubin, 2014). Действительно, в диагностике ПТСР и психологической картины посттравматического стресса – ПТС (Тарабрина, 2009) центральное место занимает фактор возраста, ведь, как показал целый ряд исследований, симптомы посттравматического стресса могут возникать через несколько десятков лет после непосредственного влияния на человека травматического события (McCrory et al., 2015). Кроме того, при оценке влияния травматического события на психологическое здоровье человека важно учитывать возраст, в котором это событие произошло (Ogle, Rubin, Siegler, 2013). Также немаловажно учитывать закономерности психического развития человека в определенный период жизни (Тарабрина, Быховец, 2014; Bohn, Berntsen, 2013), поскольку эти особенности могут выступать ресурсом защиты от последствий влияния стрессора, либо, наоборот, усиливать его влияние. В исследованиях, посвященных изучению психической травматизации в среднем и пожилом возрасте, показано, что с возрастом уровень посттравматического стресса увеличивается, что, по-видимому, связано с ослаблением функционирования

защитных механизмов и стратегий копинга (Харламенкова, Быховец, Евдокимова, 2014; Мустафина, Харламенкова, 2014); выделены интенсивные стрессоры, которые в большей степени связаны с риском развития ПТС и ухудшением психологического здоровья. Период ранней зрелости исследован в меньшей степени: отдельные работы посвящены последствиям переживания эмоционального, физического и сексуального насилия в детстве в этот период жизни; анализируется связь ПТСР, тревоги и депрессии и функций социальной поддержки в совладании с ПТСР (World Health Organization, 2013). В большинстве исследований, посвященных психической травме, решаются задачи психотерапевтической поддержки ветеранов военных действий (например, Keller, Tuerk, 2016), изучения алкогольной зависимости как одного из последствий ПТСР и др., причем период ранней зрелости в связи с проблемой ПТС исследуется крайне редко. Вследствие недостаточного изучения последствий психотравматизации в период ранней зрелости и ее влияния на психологическое здоровье человека, решение этой задачи становится все более актуальным вопросом.

Подводя итог краткого обзора по проблеме психологического здоровья на разных возрастных этапах онтогенеза (младших школьников, подростков, людей молодого, среднего и пожилого возраста) представляется, что в нашем исследовании охвачены значительные слои современного российского общества при комплексном анализе внутренних и внешних ресурсов поддержания, сохранения и восстановлении психологического здоровья. Оригинальность и новизна, в отличие от имеющихся исследований, состоит как в широком охвате разных возрастных групп современного российского общества, так и в обращении к многоаспектным факторам – субъективным факторам психологического здоровья, что позволяет представить стереоскопическую картину данной проблемы.

---

#### Литература

- Братусь Б.С.* Анатомия личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
- Дмитриева Т.Б., Положий Б.С.* Этнокультуральная психиатрия. М.: Медицина, 2003.
- Джидарьян И.А.* Психологическое здоровье: проблема науки или удвоение понятий? // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Ин-т психологии РАН. М., 2014. С. 19–34.

- Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2010. № 3. С. 17–21.
- Колкова С.М., Горбунова Л.Н.* Психологическая безопасность как условие сохранения и укрепления психологического здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: Версо, 2012. С. 140–146.
- Коломинский Я.Л., Плескачёва Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А.* Психология педагогического взаимодействия: Учеб. пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
- Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А.* Модель психического как основа социальных взаимодействий и воздействий // Психология человека и общества: Науч.-практ. исследования / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабриной. Вып. 1. М.: Ин-т психологии, 2014. С. 209–223.
- Мустафина Л.Ш., Харламенкова Н.Е.* Уровень травматизации и эмоционально-ориентированный копинг в пожилом возрасте // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». 2014. Т. 20. № 4. С. 87–90.
- Никифоров Г.С.* Психология здоровья: Учеб. пособие. СПб., 2002. 256 с.
- Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1986. С. 30–60.
- Падун М.А., Климова Л.А.* Регуляция эмоций и психологическое благополучие // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М., 2014. С. 242–256.
- Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И.* Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. 184 с.
- Сергиенко Е.А.* Субъективный и хронологический возраст человека. Психологические исследования. 2013. № 6(30).
- Сергиенко Е.А.* Субъективный возраст и психологическое здоровье // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2014. С. 257–280.
- Сергиенко Е.А.* Роль субъективного возраста в регуляции жизнедеятельности // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.В. Тарабриной, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016. С. 50–84.
- Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
- Стожарова М.Ю.* Применение здоровьесберегающих технологий как условие формирования физического компонента школьной зрелости детей старшего

- дошкольного возраста // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. № 2. С. 153–162.
- Тарабрина Н.В.* Психология посттравматического стресса. М., 2009.
- Тарабрина Н.В.* Психологические последствия воздействия стрессоров высокой интенсивности: посттравматический стресс // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 20–33.
- Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В.* Террористическая угроза: Теоретико-эмпирическое исследование. М.: Ин-т психологии РАН, 2014. 187 с.
- Уланова А.Ю., Сергиенко Е.А.* Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 60–72.
- Харламенкова Н.Е.* Психологическая безопасность и суверенность личности при выраженном посттравматическом стрессе // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015. № 4 (34). С. 90–97.
- Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Евдокимова А.А.* Посттравматический стресс и совладающее поведение в пожилом возрасте // Научный диалог. 2014. № 3 (27). С. 92–105.
- Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М.: Генезис, 2001.
- Хухлаева О.В.* Кризисы взрослой жизни. М.: Генезис, 2009. 205 с.
- Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2010. Т. 2008. № 4. С. 18–24.
- Argyle M.* The psychology of happiness. London: Routledge, 2013. 247 p.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Lombardo M.* (ed.). Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford University Press, 2013. 653 p.
- Berntsen D., Rubin D.C., Bohni M.K.* Contrasting models of posttraumatic stress disorder: Reply to Monroe and Mineka // Psychological Review, 2008. V. 115. N. 4. P. 1099–1106.
- Bohn A., Berntsen D.* The future is bright and predictable: The development of prospective life stories across childhood and adolescence // Developmental psychology. 2013. V. 49. № 7. P. 1232–1241.
- Bradburn N.M.* The structure of psychological well-being. Chicago: Aldin publ. company, 1969. 320 p.
- Deci E., Ryan R.M.* Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian psychology. 2008. V. 49. № 3. P. 182–185.
- Demakos P., Gjonca E., Nazroo J.* Age identity, age perceptions, and health // Annals of the New York Academy of Sciences. 2007. T. 1114. № 1. С. 279–287.
- Ellis A., Dryden W.* The practice of rational-emotive therapy (RET). Springer Publishing Co, 1987.
- Engstler H., Schmiade N.* The German Ageing Survey (DEAS) – a longitudinal and time-series study of people in the second half of life // Schmollers Jahrbuch. 2013. T. 133. № 1. С. 97–107.

- Heckhausen J., Schulz R.* Developmental regulation in adulthood: Selection and compensation via primary and secondary control // C.S. Dweck, J. Heckhausen (Eds.). *Motivation and selfregulation across the life span*. N. Y.: Cambridge University Press. 1995. P. 50–77.
- Gana K., Alaphilippe D.* Positive illusions and mental and physical health in later life // *Aging Ment Health*. 2004. Vol. 8. № 1. P. 58–64.
- Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P.* Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // *Personality and Individual differences*. 2001. T. 30. № 8. С. 1311–1327.
- Keller S.M., Tuerk P. W.* Evidence-based psychotherapy (EBP) non-initiation among veterans offered an EBP for posttraumatic stress disorder // *Psychological services*. 2016. V. 13. №. 1. P. 42.
- Kotter-Grühn D. et al.* Self-perceptions of aging predict mortality and change with approaching death: 16-year longitudinal results from the Berlin Aging Study // *Psychology and aging*. 2009. V. 24. №. 3. P. 42-48.
- McCrory C., Dooley C., Layte R., Kenny R.A.* The lasting legacy of childhood adversity for disease risk in later life // *Health Psychology*. 2015. V. 34. №. 7. P. 687–696.
- Monroe S.M., Mineka S.* Postscript: Making important distinctions—diagnostic models, theoretical models, and the mnemonic model of PTSD // *Psychological Review*. 2008. V. 115(4), P. 1096–1098.
- Ogle C.M., Rubin D.C., Siegler I.C.* The impact of the developmental timing of trauma exposure on PTSD symptoms and psychosocial functioning among older adults // *Developmental psychology*. 2013. V. 49. №. 11. P. 1–15.
- Ryan R.M., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist*. 2000. V. 55. № 1. P. 68–78.
- Ryff C.D., Singer B.* The contours of positive human health // *Psychological inquiry*. 1998. V. 9. №. 1. P. 1–28.
- Ryff C.D. Love G.D., Essex M.J., & Singer B.* Resilience in adulthood and later life // *Handbook of aging and mental health*. Springer US, 1998. P. 69–96.
- Rubin K.H.* *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. N.Y. and London: Psychology Press, 2014. 365 p.
- Schmitt A., Zacher H., Frese M.* The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: A daily diary study // *Journal of occupational health psychology*. 2012. V. 17. No. 2. P. 139–149.
- Shakoor S., Jaffee S. R., Bowes L., Ouellet-Morin I., Andreou P., Happé F., Arseneault L.* A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. V. 53. Iss. 3. P. 254–261.
- Stephan Y., Chalabaev A.* Subjective health and memory self-efficacy as mediators in the relation between subjective age and life satisfaction among older adults // *Aging and Mental Health*. 2011. Vol. 15. № 4. P. 428–436.

- Stephan Y., Sutin A.R.* How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age // PLoS ONE. 2015. Vol. 10. № 3. P. 1–12.
- Westerhof G.J., Barrett A.E.* Age identity and subjective well-being: A comparison of the United States and Germany // The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. 2005. V. 60. № 3. P. 129–136.
- European report on preventing child maltreatment. Summary // World Health Organization. 2013. P. 1–10.

---

 References

- Bratus' B.S.* Anatomiya lichnosti. M.: Mysl', 1988. 304 s.
- Dmitrieva T.B., Polozhij B.S.* Ehtnokul'tural'naya psihiatriya. M.: Medicina, 2003.
- Dzhidar'yan I.A.* Psihologicheskoe zdorov'e: problema nauki ili udvoenie ponyatij? // Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti i duhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossijskogo obshchestva / In-t psihologii RAN. M., 2014. S. 19–34.
- Dubrovina I.V.* Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2010. №. 3. S. 17–21.
- Kolkova S.M., Gorbunova L.N.* Psihologicheskaya bezopasnost' kak uslovie sohraneniya i ukrepleniya psihologicheskogo zdorov'ya // Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyj resurs i zhiznennyj potencial: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk: Verso, 2012. S. 140–146.
- Kolominskij YA.L., Pleskachyova N.M., Zayac I.I., Mitrahovich O.A.* Psihologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya: Ucheb. posobie / Pod red. Ya.L. Kolominskogo. SPb.: Rech', 2007. 240 s.
- Lebedeva E.I., Sergienko E.A.* Model' psihicheskogo kak osnova social'nyh vzaimodejstvij i vozdejstvij // Psihologiya cheloveka i obshchestva: Nauch.-prakt. issledovaniya / Pod red. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko, N.V. Tarabrinoy. Vyp. 1. M.: In-t psihologii, 2014. S. 209–223.
- Mustafina L.Sh., Harlamenkova N.E.* Uroven' travmatizacii i ehmocional'no-orientirovannyj koping v pozhilom vozraste // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. Seriya «Gumanitarnye nauki: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Akmeologiya. Yuvenologiya. Sociokinetika». 2014. T. 20. №. 4. S. 87–90.
- Nikiforov G.S.* Psihologiya zdorov'ya: Ucheb. posobie. SPb., 2002. 256 s.
- Rodzhers K.* K nauke o lichnosti // Istoriya zarubezhnoj psihologii. M., 1986. S. 30–60.
- Padun M.A., Klimova L.A.* Regulyaciya ehmocij i psihologicheskoe blagopoluchie // Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti i duhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossijskogo obshchestva / Otv. red. A.L. Zhuravlev, M.I. Volovikova, T.V. Galkina. M., 2014. S. 242–256.
- Sergienko E.A., Talanova N.N., Lebedeva E.I.* Televizionnaya reklama i deti. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. 184 s.

- Sergienko E.A.* Sub'ektivnyj i hronologicheskij vozrast cheloveka. Psihologicheskie issledovaniya. 2013. № 6(30).
- Sergienko E.A.* Sub'ektivnyj vozrast i psihologicheskoe zdorov'e // Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti i duhovno-nravstvennye problemy sovremennogo rossijskogo obshchestva / Otv. red. A.L. Zhuravlev, M.I. Volovikova, T.V. Galkina. M.: In-t psihologii RAN, 2014. S. 257–280.
- Sergienko E.A.* Rol' sub'ektivnogo vozrasta v regulyacii zhiznedeyatel'nosti // Psihologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya i sovladanie / Pod red. A.L. Zhuravleva, N.V. Tarabrinov, E.A. Sergienko, N.E. Harlamenkovoj. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN». 2016. S.50–84.
- Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V.* Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detej // Voprosy psihologii. 2001. №. 4. S. 91–105.
- Stozharova M.Yu.* Primenenie zdorov'esberegayushchih tekhnologij kak uslovie formirovaniya fizicheskogo komponenta shkol'noj zrelosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta. 2016. №. 2. S. 153–162.
- Tarabrina N.V.* Psihologiya posttravmaticheskogo stressa. M., 2009.
- Tarabrina N.V.* Psihologicheskie posledstviya vozdejstviya stressorov vysokoj intensivnosti: posttravmaticheskij stress // Psihologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. №. 6. S. 20–33.
- Tarabrina N.V., Byhovec Yu.V.* Terroristicheskaya ugroza: Teoretiko-ehmpiricheskoe issledovanie. M.: In-t psihologii RAN, 2014. 187 s.
- Ulanova A.Yu., Sergienko E.A.* Informacionnaya uspeshnost' kommunikacii na raznyh ehtapah razvitiya modeli psihicheskogo // Ehksperimental'naya psihologiya. 2015. T. 8. № 1. S. 60–72.
- Harlamenkova N.E.* Psihologicheskaya bezopasnost' i suverenost' lichnosti pri vyrazhenom posttravmaticheskom stresse // Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2015. №. 4 (34). S. 90–97.
- Harlamenkova N.E., Byhovec Yu.V., Evdokimova A.A.* Posttravmaticheskij stress i sovladayushchee povedenie v pozhilom vozraste // Nauchnyj dialog. 2014. №. 3 (27). S. 92–105.
- Huhlaeva O.V.* Tropinka k svoemu Ya: Programma formirovaniya psihologicheskogo zdorov'ya u mladshih shkol'nikov. M.: Genezis, 2001.
- Huhlaeva O.V.* Krizisy vzrosloj zhizni. M.: Genezis, 2009. 205 s.
- Shuvalov A.V.* Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: antropologicheskij podhod // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2010. T. 2008. №. 4. S. 18–24.
- Argyle M.* The psychology of happiness. London: Routledge, 2013. 247 p.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Lombardo M.* (ed.). Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford University Press, 2013. 653 p.
- Bermsen D., Rubin D.C., Bohni M.K.* Contrasting models of posttraumatic stress disorder: Reply to Monroe and Mineka // Psychological Review. 2008. V. 115. N. 4. P. 1099–1106.

- Bohn A., Berntsen D.* The future is bright and predictable: The development of prospective life stories across childhood and adolescence // *Developmental psychology*. 2013. V. 49. №. 7. P. 1232–1241.
- Bradburn N.M.* The structure of psychological well-being. Chicago: Aldin publ. company, 1969. 320 p.
- Deci E., Ryan R.M.* Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // *Canadian psychology*. 2008. V. 49. № 3. P. 182–185.
- Demakakos P., Gjonca E., Nazroo J.* Age identity, age perceptions, and health // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2007. T. 1114. №. 1. C. 279–287.
- Ellis A., Dryden W.* The practice of rational-emotive therapy (RET). Springer Publishing Co, 1987.
- Engstler H., Schmiade N.* The German Ageing Survey (DEAS) – a longitudinal and time-series study of people in the second half of life // *Schmollers Jahrbuch*. 2013. T. 133. №. 1. C. 97–107.
- Heckhausen J., Schulz R.* Developmental regulation in adulthood: Selection and compensation via primary and secondary control // C.S. Dweck, J. Heckhausen (Eds.). *Motivation and selfregulation across the life span*. N. Y.: Cambridge University Press. 1995. P. 50–77.
- Gana K., Alaphilippe D.* Positive illusions and mental and physical health in later life // *Aging Ment Health*. 2004. Vol. 8. № 1. P. 58–64.
- Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P.* Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // *Personality and Individual differences*. 2001. T. 30. №. 8. C. 1311–1327.
- Keller S.M., Tuerk P. W.* Evidence-based psychotherapy (EBP) non-initiation among veterans offered an EBP for posttraumatic stress disorder // *Psychological services*. 2016. V. 13. №. 1. P. 42.
- Kotter-Grühm D. et al.* Self-perceptions of aging predict mortality and change with approaching death: 16-year longitudinal results from the Berlin Aging Study // *Psychology and aging*. 2009. V. 24. №. 3. P. 42–48.
- McCrory C., Dooley C., Layte R., Kenny R.A.* The lasting legacy of childhood adversity for disease risk in later life // *Health Psychology*. 2015. V. 34. №. 7. P. 687–696.
- Monroe S. M., Mineka S.* Postscript: Making important distinctions-diagnostic models, theoretical models, and the mnemonic model of PTSD // *Psychological Review*. 2008. V. 115 (4). P. 1096–1098.
- Ogle C.M., Rubin D.C., Siegler I.C.* The impact of the developmental timing of trauma exposure on PTSD symptoms and psychosocial functioning among older adults // *Developmental psychology*. 2013. V. 49. №. 11. P. 1–15.
- Ryan R.M., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist*. 2000. V. 55. № 1. P. 68–78.
- Ryff C.D., Singer B.* The contours of positive human health // *Psychological inquiry*. 1998. V. 9. №. 1. P. 1–28.

- Ryff C.D., Love G.D., Essex M.J., & Singer B.* Resilience in adulthood and later life // Handbook of aging and mental health. Springer US, 1998. P. 69–96.
- Rubin K.H.* Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. N.Y. and London: Psychology Press, 2014. 365 p.
- Schmitt A., Zacher H., Frese M.* The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: A daily diary study // Journal of occupational health psychology. 2012. V.17. No. 2. P. 139–149.
- Shakoor S., Jaffee S. R., Bowes L., Ouellet-Morin I., Andreou P., Happé F., Moffitt T., Arseneault L.* A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012. V. 53. Iss. 3. P. 254–261.
- Stephan Y., Chalabaev A.* Subjective health and memory self-efficacy as mediators in the relation between subjective age and life satisfaction among older adults // Aging and Mental Health. 2011. Vol. 15. № 4. P. 428–436.
- Stephan Y., Sutin A.R.* How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age // PLoS ONE. 2015. Vol. 10. № 3. P. 1–12.
- Westerhof G.J., Barrett A.E.* Age identity and subjective well-being: A comparison of the United States and Germany // The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. 2005. V. 60. № 3. P. 129–136.
- European report on preventing child maltreatment. Summary // World Health Organization. 2013. P. 1–10.

### Сведения об авторе

*Сергиенко Елена Алексеевна* – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии Российской академии наук, elenas13@mail.ru

### About author

*Sergienko Elena A.* – Dr. in Psychology, professor, chief researcher, Laboratory of psychology of development of the subject in normal and post-traumatic states, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, elenas13@mail.ru

О.Ю. Зотова

Гуманитарный университет, Екатеринбург

А.М. Рикель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

А.А. Туниянц

Филиал Московского государственного университета

им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте

O.Yu. Zotova

University for the Humanities

A.M. Rikel

M.V. Lomonosov Moscow State University

A.A. Tuniyants

Branch of M.V. Lomonosov Moscow State University

in Tashkent

## Ситуационные и личностные факторы субъективного благополучия студентов

## Situational and personal factors of subjective well-being of students

В теоретических и эмпирических разработках различных авторов понятие «субъективное благополучие» по-разному соотносится со смежными конструктами («удовлетворенность жизнью», «счастье», «психологическое благополучие»). В гедонистических вариантах понимания субъективного благополучия центральным звеном выступают аффективные переживания, а в эвдемонистических подчеркивается значимость самореализации личности. Субъективное благополучие, понимаемое даже в более простом варианте как удовлетворенность жизнью, хотя и обуславливается объективными условиями жизни человека, но не всегда прямо

---

© Зотова О.Ю., Рикель А.М., Туниянц А.А., 2017

Статья выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект No 16-18-00032) «Доверие и субъективное благополучие личности как основа психологической безопасности современного общества».

и однозначно. Проведенное исследование показало, что в юношеском возрасте при изолированном рассмотрении связи уровня счастья и ситуационных обстоятельств жизни обнаруживаются, но учет личностных особенностей частично перекрывает эти связи, а наличие эвдемонистических характеристик (вера в себя, зрелость и ценность положительных отношений с другими) выступает ключевой детерминантой субъективного благополучия, нивелируя влияние среды. Реализация своего потенциала выступает центральным фактором гедонистических аспектов субъективного благополучия, то есть положительные эмоции в юношеском возрасте вызывают далеко не только достижение позитивного результата, приятная и ненапряженная активность и удовлетворяющие потребности условия жизни, но и в значительной мере осмысленность жизни, гармоничные отношения к окружающим и личностная работа над собой.

*Ключевые слова:* субъективное благополучие, психологическое благополучие, объективные факторы удовлетворенности жизнью, индивидуальные характеристики, влияющие на уровень субъективного благополучия.

#### Situational and personal factors of subjective well-being of students

In theoretical and empirical works of various authors, a concept of “subjective well-being” is connected in different ways with related concepts (“life satisfaction”, “happiness”, “psychological well-being”). Hedonic interpretations of subjective well-being have affective experience as a core component, while eudemonistic understanding emphasizes the value of self-realization. Subjective well-being, even defined in a simpler way as life satisfaction, though is conditioned by objective living circumstances of a person, but not always in a clear and unique way. This study shows that in adolescence there is a connection between level of happiness and life circumstances, if treated separately. However, this connection is partially deprecated when personal characteristics are taken into account, and presence of eudemonistic characteristics becomes a key determinant of subjective well-being, thus diminishing influence of environment.

Realization of its potential is the central factor for hedonistic aspects of subjective well-being, that is, positive emotions in adolescence cause not only the achievement of a positive result, pleasant and relaxed activity and satisfying living conditions, but also to a significant extent the sense of life, harmonious attitude to others and personal work on yourself.

*Keywords:* subjective well-being, psychological well-being, objective factors of life satisfactions, personal characteristics influencing subjective well-being.

## Теоретические подходы к проблеме субъективного благополучия

Интерес ученых к благополучию человека привел к появлению ряда теоретических концепций и эмпирических исследований, разрабатывающих понятия «удовлетворенность жизнью», «качество жизни», «субъективное благополучие», «психологическое благополучие», «счастье» и т. п. Общим для всех авторов является признание сложности, комплексного характера и аккумулирующего принципа функционирования этих структур.

Понятие «психологическое благополучие» было введено Н. Бредбурном, который в качестве синонимичных использовал понятия «счастье» и «удовлетворенность жизнью». Структуру психологического благополучия он видел как соотношение позитивного и негативного аффектов (Пахоль, 2017). Развивая идеи Н. Бредбурна, Э. Динер помимо эмоционального компонента считает необходимым рассматривать когнитивный аспект отношения к себе и окружающей действительности – удовлетворенность жизнью. Вместе три элемента формируют определенный уровень «субъективного благополучия» (Кужильная, 2015). Выделяя те же элементы, М. Аргайл обобщает их термином «счастье», которое приравнивает к субъективному (психологическому) благополучию (Аргайл, 2003). Счастье как длительное преобладание позитивного аффекта трактует также С. Любомирски и ее коллеги (Lyubomirsky et al., 2005). Спорным моментом является обозначение удовлетворенности как когнитивного элемента. Хотя такого взгляда вслед за Э. Динером придерживается и ряд других авторов (Андреевкова, 2010; Куликов, 2000) А.Г. Деменев отмечает, что в данном случае происходит смешение понятий «когнитивный» и «оценочный». Здесь возникает вопрос о соотношении объективного и субъективного в переживании благополучия, потому что если рассматривать удовлетворенность как когнитивный компонент, ее важной характеристикой должно быть адекватное соотношение с особенностями внешних условий. В то время как для оценочного конструкта подобное требование не уместно, в его функционировании значимо соответствие внутренним потребностям состояниям субъекта (Деменев, 2016).

В отличие от гедонистических трактовок благополучия как переживания позитивных эмоций, в эвдемонистическом подходе подчеркивается важность реализации объективно обоснованных потребностей, уходящих корнями в природу человека и способствующих развитию личности. Благополучие – это жизнь в соответствии со своим «даймоном» или истинным я (Ryan, Deci, 2001).

В предложенном К. Рифф эвдемонистическом варианте структуры психологического благополучия выделяется 6 элементов позитивного функционирования личности, а субъективное благополучие рассматривается как эмоциональная составляющая психологического благополучия (Ryff, Singer, 2008). Есть варианты понимания этих конструкторов как синонимичных или психологического благополучия как элемента субъективного. Определение П. Фесенко и Т. Шеведенковой представляется нам достаточно удачно описывающим обсуждаемое соотношение – психологическое благополучие понимается ими как интегральная характеристика достижения человеком позитивного функционирования, субъективно переживаемое как удовлетворенность собой и своей жизнью, и в том числе как ощущение счастья (Фомина, 2016). К эвдемонистическому подходу также относится теория самодетерминации Э.Л. Деси и Р.М. Райана. Авторы выделяют три фундаментальные потребности (в автономии, компетентности и связях с другими людьми), удовлетворение которых важно для психологического роста, целостности, благополучия, жизнестойкости и ощущения контакта с собственным Я. Основное отличие своей концепции от теории К. Рифф Э.Л. Деси и Р.М. Райан видят в том, что К. Рифф описывала характеристики благополучия (признаки, проявления), а они – детерминанты (источники, причины, факторы) (Ryan, Deci, 2001). Авторы приходят к мнению, что при изучении благополучия, его следует рассматривать как многомерный конструктор, включающий как гедонистические, так и эвдемонистические элементы, поскольку ряд исследований показывает их как умеренно коррелирующие, но достаточно самостоятельные параметры счастья и смысла (Ryan, Deci, 2001; Левит, 2015; Кужильная, 2015). Р.М. Шамионов, указывая на дополнительность гедонистических и эвдемонистических подходов к трактовке благополучия, предлагает понимать под субъективным благополучием «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» (Шамионов, 2008, с. 11). В зависимости от ценностей и культурных норм, а также актуальной ситуации разные аспекты будут иметь для человека различную значимость и вносить больший или меньший вклад в итоговую картину (Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013).

Таким образом, уже при определении понятия субъективное благополучие возникает вопрос о факторах его формирования. Вклад ситуативных, внесубъектных аспектов и личностных диспо-

зиций в переживание удовлетворенности, благополучия и счастья изучался в ряде эмпирических исследований.

Объективные факторы субъективного благополучия в большинстве своем изучаются в рамках социологических и экономических исследований, причем как правило в качестве параметра субъективного благополучия фиксируют общую или частную удовлетворенность жизнью, отмечая, что счастье имеет более специфическую связь только с характером социальных контактов (Андреевкова, 2010). Эмпирические исследования обнаруживают, что, хотя экономические и социальные показатели (уровень доходов населения, создание условий для реализации трудового и интеллектуального потенциала граждан, доступность образования и медицинского обслуживания и т.д.), объективно отражающие картину того, насколько люди хорошо живут, в развитых странах и России за последние десятилетия заметно возрастали, уровень субъективного благополучия повысился не столь значительно (Батулин, Башкатов, Гафарова, 2013). В.А. Хащенко считает, что можно выделить 4 типа людей: с низким экономическим благополучием и неудовлетворенных жизнью, с высоким экономическим статусом, но также неудовлетворенных, малообеспеченных и довольных своей жизнью, и наконец, хорошо обеспеченных и удовлетворенных (Хащенко, 2007). Сопоставление индекса развития человеческого потенциала (экономические показатели) и индекса социального благополучия (субъективная оценка удовлетворенности жизнью) в странах Европы дает основания говорить, что хотя общие тенденции изменения этих параметров совпадают, их максимумы и минимумы не синхронизированы по странам, а ИСБ может заметно отличаться в странах со схожим ИРЧП (Золотарева, Зайковская, 2015). Обобщая ряд исследований, можно отметить, что связь уровня дохода с удовлетворенностью жизнью выражена на диапазоне низких показателей благосостояния, дальнейшее улучшение финансового положения мало определяет переживание человеком счастья. В более бедных странах ценность денег для удовлетворения потребностей (в том числе и связанных с личностным ростом) может быть более критичной, чем в стране, где большинство граждан имеют доступ к некоторым основным ресурсам для достижения своих целей (Ryan, Deci, 2001; Хащенко, 2007). В исследовании Н.В. Андреевковой обнаружена взаимосвязь демографических, социально-психологических, микро- и макро-социальных факторов с уровнем удовлетворенности жизнью. При построении общей регрессионной модели большая часть корреляций перестала выделяться на уровне значимости, достаточно существенно и автономно от других показателей на переживание

благополучия влияют только оценка макроэкономических условий, уровень оптимизма, состояние здоровья, оценка работы правительства и работы системы здравоохранения, внешняя оценка личности и личных достижений, личный доход. Причем перечисленные параметры объясняют только 37% общей вариативности оценок удовлетворенности жизнью (Андреевкова, 2010). Показано, что вклад объективных предпосылок в оценку качества жизни опосредуется личностными ценностями человека – чем большую значимость имеют, например, семейные отношения, тем сильнее их актуальное состояние будет сказываться на переживании благополучия (Болдырева, 2015; Шамионов, 2008).

Все вышеперечисленное позволяет утверждать, что внешние факторы в относительно небольшой степени детерминируют ощущение благополучия, их влияние не всегда однозначно и опосредуется ценностями и установками личности. Стабильность же уровня субъективного благополучия человека во времени дает основания предполагать его связь с устойчивыми личностными особенностями (Кужильная, 2015).

Эмпирические данные показывают, что индивидуальные особенности в большей мере отражаются на аффективном компоненте субъективного благополучия, когнитивный компонент в большей степени зависит от внешних условий и более изменчив, чем личностные черты. Наиболее изучены связи субъективного благополучия с Большой пятеркой черт: экстраверсия и нейротизм оказываются более существенными детерминантами (экстраверсия способствует позитивному восприятию событий, а нейротизм – негативному), добросовестность (тщательность), социабельность (доброжелательность) и открытость опыту более слабо и опосредовано сказываются на ощущении благополучия, поскольку их уровень может более заметно меняться в зависимости от подкреплений, предоставляемых средой (Ryan, Deci, 2001). С характеристиками психологического благополучия (К. Рифф) связи более разнообразны: экстраверсия связана с самопринятием и положительными отношениями, нейротизм обратно коррелирует с самопринятием и автономией, добросовестность – с самопринятием, социабельность – с положительными отношениями, и открытость опыту – с личностным ростом (Ryan, Deci, 2001). Те же составляющие психологического благополучия в корреляциях с факторами опросника Кетелла дают более схожие профили – за исключением автономии, практически все характеристики повышаются с увеличением смелости, спокойствия, конформизма, высокого самоконтроля (Лепешинский, 2007). Показано, что переживание субъективного благополучия усиливается в присутствии

таких качеств, как интернальный локус контроля, оптимизм, эмоциональная устойчивость, терпимость, альтруизм, ответственность, низкая тревожность, мотивация достижения (Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013; Кужильная, 2015; Пахоль, 2017). Качества самоактуализирующейся личности положительно связаны с субъективным благополучием, но повышение рефлексии снижает его (Яремчук, 2013). Кроме личностных черт, на переживании благополучия также сказываются предпочитаемые субъектом стратегии реагирования на внешние обстоятельства – использование защитных механизмов регрессии и проекции снижает субъективное благополучие, а применение копинг-стратегий «планирование решения проблем» и «поиск социальной поддержки» – повышает. То есть не всегда действия, способствующие адаптации личности, сопровождаются переживанием субъективного благополучия (Чеботарева, 2015).

Все сказанное позволяет обозначить в качестве перспектив дальнейших исследований проблематики субъективного благополучия: 1) изучение взаимодействия индивидуальных особенностей и жизненных обстоятельств как факторов благополучия (Чеботарева, 2015), 2) анализ удовлетворенности собой (самоотношение) как составляющей и детерминанты субъективного благополучия (ранее преимущественно исследовалась удовлетворенность жизнью и ее отдельными сферами) (Шамяионов, 2008; Тарасова, 2013).

Кроме того, поскольку для достижения субъективного благополучия недостаточно удовлетворения потребностей (объективное благополучие) – степень своей счастливости человек оценивает, опираясь на внутренние критерии, ценности, которые могут сильно отличаться в зависимости от культуры и социального опыта (возраста) субъекта, необходимо специальное изучение субъективного благополучия молодежи. В юношеском возрасте происходят серьезные изменения в самосознании, складывается устойчивая система ценностей, рефлексивируется и развивается собственный потенциал, внешние условия оцениваются с точки зрения предоставляемых возможностей для самореализации и все это не может не сказываться на переживании молодыми людьми субъективного благополучия (Болдырева, 2015; Тарасова, 2013).

В качестве основной *гипотезы* было выдвинуто предположение, что личностные особенности (в том числе эвдемонистические характеристики психологического благополучия) могут сглаживать воздействие факторов внешней среды на уровень субъективного благополучия (гедонистический аспект). Частные гипотезы обозначали ожидаемые связи субъективного благополучия в его гедонистической трактовке с объективными и личностными факторами.

1. Чем меньше выражены асоциальные проявления личности (нарциссизм, макиавеллизм, психопатия) тем выше уровень субъективного благополучия.
2. Чем позитивнее самоотношение, тем выше уровень субъективного благополучия.
3. Чем выше степень благоприятности внешних условий жизни, тем выше уровень субъективного благополучия.

**Выборка.** В ходе исследования было опрошено 120 человек юношеского возраста (18–26 лет), все они являются студентами различных вузов, количество юношей и девушек равное – по 60 человек.

#### Методики

1. *Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.*

Опросник составлен в соответствии с многомерной моделью психологического благополучия К. Рифф (концепция относится к эвдемонистическим) и соответственно включает 6 шкал: положительное отношение с другими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие.

2. *Шкала субъективного счастья С. Любомирски.*

Одношкальный экспресс-тест для измерения уровня субъективного благополучия. Концепция С. Любомирски относится к гедонистическим.

3. *Шкала удовлетворённости жизнью Э. Динера.*

Краткий скрининговый одношкальный опросник, диагностирующий уровень субъективной удовлетворенности жизнью на основе гедонистического подхода Э. Динера.

4. *Опросник «Грязная дюжина» (Dirty dozen, DD).*

Краткая версия опросника «Темная триада», включает шкалы макиавеллизм, нарциссизм, психопатия.

5. *Опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева.*

Опросник построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Содержит семь шкал, направленных на диагностику выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я»: самоуверенность, отношение других, самопринятие, саморуководство (самопоследовательность), самообвинение, самоинтерес, самопонимание.

6. *Авторская анкета для опроса об объективных условиях жизни человека.*

Анкета составлена на основании перечня внешних факторов удовлетворенности жизнью, предложенного Е.В. Балацким – он включает 12 аспектов, что, по мнению разработчика, достаточно разносторонне и при этом компактно (прозрачно для интеграль-

ной интерпретации) (Балацкий, 2005). В оригинальном варианте предполагалось отмечать степень удовлетворенности по каждому из факторов, но поскольку нам было важно зафиксировать реальную обстановку, а не отношение к ней (что может расходиться), мы, оставив 5 уровневую градацию, к каждому вопросу предлагали варианты ответов, характеризующие условия жизни человека фактологически. В числе 12 факторов выделены: личная и семейная безопасность, материальное благополучие, семейное благополучие, достижение поставленных целей, творческая самореализация, плодотворный досуг, хороший климат, достойный социальный статус, эффективные неформальные контакты, социальная стабильность, комфортная среда обитания, хорошее здоровье. В анкете каждый фактор был представлен в виде 3–4 вопросов, общее их количество составило 41.

Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 15.0 (для оценки согласованности пунктов внутри шкалы использовался показатель альфа Кронбаха, для сокращения размерности и структурирования данных – эксплораторный факторный и иерархический кластерный анализ, корреляционный анализ Пирсона – для проверки частных связей между переменными, множественный регрессионный анализ – для вычисления степени детерминации переменными уровня субъективного благополучия с учетом их взаимосвязи между собой, модераторный анализ – для поиска характеристик, опосредующих влияние объективных факторов на уровень субъективного благополучия).

Решая инструментальные задачи уточнения качества диагностического инструментария, мы вычисляли показатель альфа Кронбаха для шкал всех использованных опросников, в том числе и авторской анкеты. Большинство шкал стандартизированных методик имеют удовлетворительные показатели согласованности и оставлены без изменений, из шкал «отношение других», «самоуправление», «самообвинение», удалено несколько вопросов, а шкала «самопонимание» исключена из дальнейшего анализа как недостаточно надежная. Исходя из показателей альфы Кронбаха для «шкал» авторской анкеты, можно говорить, что вопросы, относящиеся к одному классу объективных факторов удовлетворенности жизнью, мало связаны между собой, поэтому был проведен эксплораторный факторный анализ для поиска структуры латентных переменных более соответствующей эмпирическим данным. Были выделены 5 переменных (суммарный процент объясняемой дисперсии 51,14): возможности, предоставляемые государством, экономический статус семьи, болезненность, наличие свободного времени, наполненность жизни. Все эти шкалы имеют

показатели согласованности более 0,5. Поскольку в нашей работе предпринимается попытка соотносить различные переменные как факторы и проявления субъективного благополучия, для анализа важно, чтобы содержательно они как можно меньше дублировали друг друга и их количество было небольшим. Для группировки был проведен сначала эксплораторный факторный анализ, а затем для уточнения кластерный анализ. В итоге в качестве внутренних факторов субъективного благополучия выделены «положительное отношение к себе», «эгоизм», «психопатия» и «самообвинение». Среди групп элементов субъективного благополучия получены объединения шкал, которые можно условно назвать гедонистическим («Счастье») и эвдемонистическим/личностная зрелость («Вера в себя», «Зрелость», «Положительное отношение с другими») аспектами.

### Основные результаты и их обсуждение

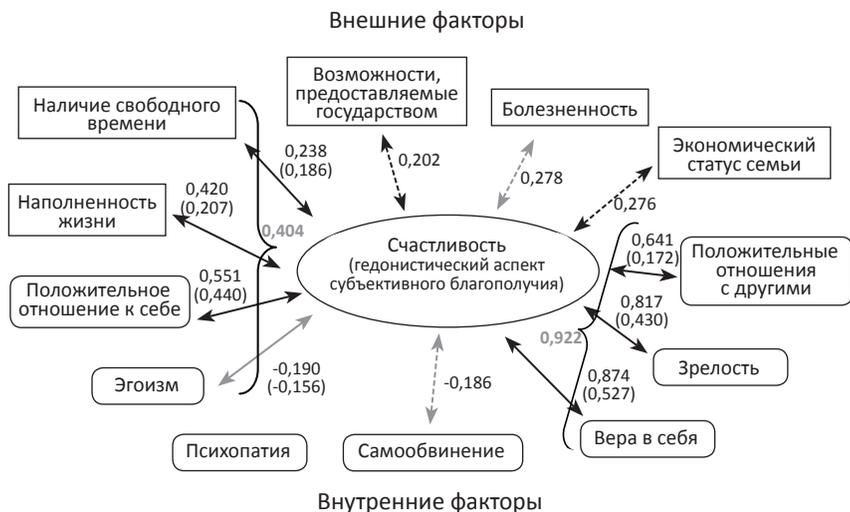
Характеристика «счастье» как проявление гедонистического аспекта субъективного благополучия объединяет шкалы субъективного счастья (С. Любомирски) и удовлетворенности жизнью (Э. Динер) (как и у Осин, Леонтьев, 2008), что может происходить как за счет примерно равной степени абстрактности и субъективности вопросов в обеих шкалах, так и из-за содержательной близости теоретических позиций авторов (обе теории относятся к гедонистическим).

Вычисление частных корреляций уровня субъективного благополучия, трактуемого в гедонистическом ключе как «счастье», с различными объективными факторами позволяет говорить, что увеличение оценки возможностей предоставляемых государством, экономического статуса семьи, наличия свободного времени и наполненности жизни увеличивает ощущение благополучия, а повышение болезненности снижает его. Аналогичная процедура, выполненная в отношении личностных факторов субъективного благополучия, показывает, что положительное отношение к себе, вера в себя, зрелость и положительные отношения с другими увеличивают чувство благополучия, а эгоизм и самообвинение снижают его. Психопатия не имеет значимых связей с переживанием субъективного благополучия (рис. 1).

Рассматриваемые объективные условия жизни имеют достаточно частный характер и кроме того могут заметно меняться на относительно небольших временных отрезках, поэтому предполагать, что они выступают детерминантами эвдемонистических аспектов

субъективного благополучия, которые достаточно устойчиво характеризуют личность, не представляется логичным. Для юношества свойственно строить планы на будущее, черпать вдохновение из открывающихся перспектив и все выделенные ситуативные детерминанты переживания счастья и удовлетворенности жизнью могут быть поняты как дающие или ограничивающие возможности субъекта реализовывать своей потенциал. Активный поиск своего места в мире, который также характерен для молодых людей, вероятно, затрудняет чрезмерное внимание к себе, сопряженное с объективацией других людей, поскольку находясь на подобных эгоистических позициях трудно устанавливать социальные контакты, а самоуничижительное восприятие не позволяет человеку ставить достаточно высокие цели, которые соответствовали бы уровню его возможностей. Доброжелательное отношение к самому себе, вера в свои силы, осознание себя в качестве источника собственной активности и ценность отношений с людьми, напротив, дают молодому человеку ресурсы развиваться и ощущать субъективное благополучие. Следует отметить, что есть данные (Левит, 2015) о положительной связи эгоизма и субъективного благополучия, но в исследовании Л.З. Левита имеется ввиду «разумный эгоизм» – ощущение себя как ценности и источника смысла на фоне уважительного отношения к другим, в нашей же работе одноименный признак относится скорее к асоциальным проявлениям личности.

Таким образом, как внешние условия жизни, так и внутренние личностные ресурсы сказываются на уровне субъективного благополучия, представляется интересным сопоставить эти влияния. Чтобы проверить, присутствуют ли в найденных взаимосвязях области перекрытия, или все факторы достаточно автономно друг от друга сказываются на переживании удовлетворенности и счастья, была проведена множественная линейная регрессия (метод Stepwise). При рассмотрении одновременно всех факторов значимые влияния на уровень «счастливости» имеют вера в себя, зрелость и положительные отношения с другими, причем с их помощью можно объяснить 92% вариативности в ответах о переживаемом субъективном благополучии (рис. 1). Все эти переменные относятся к эвдемонистическому аспекту понимания субъективного благополучия, т.е. по крайней мере в юношеском возрасте основным источником счастья для человека является гармоничность отношений к окружающим и самоактуализация (Яремчук, 2013). Если исключить эвдемонистические характеристики из регрессионного анализа, то полученная модель будет значительно менее полной (описывает вариативность уровня субъективного благополучия на 40%) и в качестве детерминант «счастливости»



*Рис. 1.* Взаимосвязи субъективного благополучия с факторами внешней среды и личностными особенностями

*Условные обозначения:* пунктирными стрелками указываются связи, полученные только при вычислении частных корреляций; сплошными стрелками отмечены связи, найденные и в корреляционном и в регрессионном анализе (числа вне скобок – коэффициенты корреляции, внутри скобок – регрессионные коэффициенты); фигурные скобки показывают, какие факторы вошли в регрессионную модель, а числа рядом с ними – значения R квадрат, описывающие полноту модели.

проявляются внешние условия (наличие свободного времени и наполненность жизни) и личностные особенности (положительное отношение к себе и эгоизм) (рис. 1).

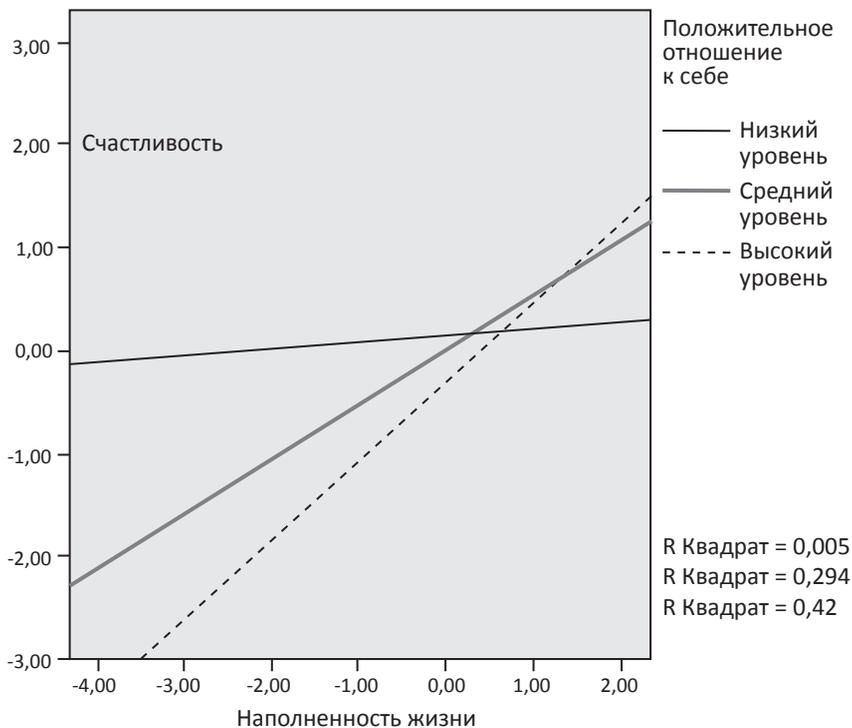
Таким образом, влияние внешних обстоятельств и личностных особенностей на степень субъективного благополучия молодых людей нивелируется их эвдемонистическими проявлениями, причем последние в качестве детерминант счастья и удовлетворенности дают практически исчерпывающую объяснительную картину.

Для того, чтобы проверить, создают ли личностные особенности определенный преломляющий эффект влиянию объективных факторов на уровень благополучия, был проведен модераторный анализ. Чтобы сделать процедуру более компактной и хотя бы относительно комплексной предварительно личностные особенности были еще раз сгруппированы с получением трех собирательных характеристик: «положительное отношение к себе»,

«асоциальные проявления личности», «эвдемонистические проявления». Их модулирующее воздействие проверялось отдельно для каждой из пяти шкал внешних условий, т. е. анализировалось 15 вариантов потенциальных взаимодействий. В 13 случаях взаимодействия оказались явно не значимыми ( $p > 0,1$ ), взаимодействие внешнего фактора «возможности, предоставляемые государством» и «положительного отношения к себе» проявляется на уровне слабой тенденции ( $p = 0,097$ ), наконец, взаимодействие объективного параметра «наполненность жизни» и «положительного отношения к себе» значимо на высоком уровне ( $p < 0,0005$ ).

На рисунке 2 можно видеть, что в случае, если у молодого человека не выражено положительное отношение к себе, изменение степени наполненности жизни практически никак не сказывается на его ощущении счастья. Чем более положительно относится к себе человек, тем сильнее его переживание субъективного благополучия зависит от степени наполненности жизни. Причем по графику видно, что положительное отношение к себе скорее усугубляет, нежели сглаживает ситуацию малой наполненности жизни – в таких условиях люди с позитивным самоотношением чувствуют себя заметнее менее счастливыми. Относительно других рассматриваемых в нашей работе объективных факторов «наполненность жизни» больше доступна для изменений в результате активности субъекта. Вероятно, выявленное модераторное воздействие отражает картину того, что более высокий уровень притязаний, наличие прошлого опыта, когда человек делал свою жизнь насыщенной, снижает субъективное благополучие, если возможности для реализации стремлений в настоящий момент ограничены (Яремчук, 2013).

Проделанный анализ дает основания для подтверждения гипотез, поскольку как внешние условия жизни, так и личностные особенности (за исключением психопатии) связаны с ощущением субъективного благополучия в юношеском возрасте. Причем эгоизм и самоотношение в качестве субъективных детерминант благополучия не перекрывают полностью воздействия объективных факторов, но и те, и другие становятся несущественными предикторами ощущения счастья, если человек обладает эвдемонистическими характеристиками. Стоит отметить, что даже в концепции К. Рифф нет однозначной трактовки эвдемонистических черт – они рассматриваются и как проявления, результат достижения психологического благополучия и как факторы, необходимые для его переживания (Ryff, Singer, 2008). В отношении личностных диспозиций вопрос об интерпретации корреляционных связей с субъективным благополучием как каузальных тоже неоднозначен. Поскольку переживание субъективного благополучия корректнее рассматри-



*Рис. 2.* Модерирование личностной особенностью «положительное отношение к себе» связи объективного фактора «наполненность жизни» и субъективного благополучия

вать не как самостоятельную цель, а как определенным образом отраженную субъектом информацию о достижении личностных целей и потребностей в реализуемой деятельности, оно выполняет регулирующие функции и способно в свою очередь воздействовать на поведение и личностные проявления (Яремчук, 2013; Lyubomirsky et al., 2005). На наш взгляд, эвдемонистические характеристики выполняют роль автоматически срабатывающего буферного механизма, преобразующего личностные смыслы незначительно неблагоприятных объективных обстоятельств таким образом, чтобы поддерживать уровень субъективного благополучия. Но в случае, когда внешние условия жизни и качества личности заметно препятствуют реализации потребностей, снижающееся переживание благополучия запускает активность субъекта, которая может быть направлена на преобразование себя или обстоятельств и среды.

## Выводы

Гедонистический аспект субъективного благополучия, понимаемый как переживание счастья и удовлетворенности жизнью, связан как с условиями среды, так и с личностными особенностями, в том числе эвдемонистическими. Эти объективные и субъективные характеристики могут быть названы факторами, задающими уровень субъективного благополучия, но поскольку оно выполняет регулирующие функции и направляет преобразующую активность субъекта, корректнее говорить о взаимообуславливании упомянутых параметров. В юношеском возрасте это особенно верно, поскольку интенсивно осуществляются рефлексивные процессы, выстраивается иерархия ценностей и аутентичность (идентичность), поиск своего места в жизни запускает деятельность по созданию условий для реализации личностного потенциала.

Самоотношение оказывает неоднозначное влияние на ощущение субъективного благополучия – позитивное самовосприятие, самоинтерес и самопринятие сами по себе повышают субъективное благополучие, но в сочетании с неблагоприятными внешними условиями (в частности малой наполненностью жизни) наоборот снижают переживание счастья и удовлетворенности. Если же положительное отношение к себе приобретает форму нарциссизма в сочетании с манипулятивным отношением к окружающим, то есть проявляется как эгоизм, то его влияние на субъективное благополучие оказывается уже отрицательным.

И оценка возможностей, предоставляемых государством, и экономический статус семьи, и болезненность как проявления объективных условий жизни молодого человека оказывают влияние на его ощущение субъективного благополучия. Но только наличие свободного времени и наполненность жизни могут рассматриваться как детерминанты «счастья», если самоотношение, асоциальные проявления личности и внешние факторы одновременно рассматривать как оказывающие влияние на уровень благополучия.

Наиболее существенно на переживании счастья и удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте сказываются эвдемонистические характеристики личности – вера в себя, зрелость и ценность положительных отношений с другими. Реализация своего потенциала выступает центральным фактором гедонистических аспектов субъективного благополучия, то есть положительные эмоции в юношеском возрасте вызывают далеко не только достижение позитивного результата, приятная и ненапряженная активность и удовлетворяющие потребности условия жизни,

но и в значительной мере осмысленность жизни, гармоничные отношения к окружающим и личностная работа над собой.

Субъективное благополучие является важным маркером полноценной жизни человека, поэтому в условиях модернизации общества необходима продуманная стратегия его обеспечения. Создание благоприятных внешних условий (в том числе за счет экономических и социальных реформ) формирует необходимую базу для переживания удовлетворенности жизнью, но дальнейший общественный прогресс должен затрагивать и культурно-нравственные аспекты, развивая психологическое благополучие и личностную зрелость молодого поколения.

Авторы выражают благодарность Нелли Батыровой, выпускнице факультета психологии 2017 г., за помощь в сборе и обработке данных.

#### Литература

---

- Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
- Андреевкова Н.В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5. С. 189–215.
- Балацкий Е.В.* Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения. 2005. № 4 (76). С. 42–52.
- Батурич Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В.* Теоретическая модель субъективного благополучия // Вестник ЮУрГУ. 2013. № 4. С. 4–13.
- Болдырева Т.А.* Взаимосвязь качества жизни и некоторых объективных и субъективных факторов жизнедеятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета) // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2015. № 2. С. 184–188.
- Деменив А.Г.* Субъективистские и объективистские теории в современных исследованиях счастья // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Филос. 2016. № 4. С. 7–15
- Золотарева Г.А., Зайковская А.С.* Сопоставление объективных и субъективных оценок благополучия населения в странах Европы // Экономика, управление, финансы: Материалы IV Межд. науч. конф. Пермь, апрель 2015 г. Пермь: Зебра, 2015. С. 29–31.
- Кужильная А.В.* О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1. С. 83–86.
- Кулик А.А., Акимова А.А.* Субъективное благополучие молодежи (на примере студентов первых и выпускных курсов) // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогика. Психология. Т. 11. № 2. С. 170–177.

- Куликов Л.В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 476–510.
- Левит Л.З.* Счастье и смысл: дискутируя с М. Селигманом // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 1. С. 25–27.
- Лепешинский Н.Н.* Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всерос. социол. конгресса / Ин-т социологии РАН, Российское общество социологов. М., 2008. С. 56–81.
- Пахоль Б.Е.* Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы // Украинский психологический журнал. 2017. № 1. С. 80–104.
- Тарасова Л.Е.* Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности // Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2013. Т. 13. Вып. 3. С. 86–89.
- Фомина О.О.* Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6.
- Хащенко В.А.* Типология субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. 2007. Т. 28. №1. С. 58–69.
- Чеботарева Е.Ю.* Индивидуально-типические характеристики субъективного благополучия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2(14). С. 142–147.
- Шамионов Р.М.* Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.
- Яремчук С.В.* Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. 2013. № 5. С. 85–95.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E.* The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2005. Vol. 131. № 6. P. 803–855.
- Ryan R.M., Deci E.L.* On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141–166.
- Ruff C., Singer B.* Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies [serial online]. 2006. Vol. 9, № 1. P. 13–39.

## References

- 
- Argayl M.* Psihologiya schastya. SPb.: Piter, 2003. 271 s.
- Andreenkova N.V.* Sravnitelnyy analiz udovltvorennosti jiznyu i opredelyayuschih eyo faktorov // Monitoring obshchestvennogo mneniya. 2010. № 5. S. 189–215.

- Balackiy E.V.* Faktory udovletvorennosti jiznyu: izmerenie i integralnye pokazateli // Monitoring obshchestvennogo mneniya. 2005. № 4 (76). S. 42–52.
- Baturin N.A., Bashkatov S.A., Gafarova N.V.* Teoreticheskaya model sub'ektivnogo blagopoluchiya // Vestn. YuUrGU. 2013. № 4. S. 4–13.
- Boldyreva T.A.* Vzaimosvyaz kachestva jizni i nekotorykh ob'ektivnykh i sub'ektivnykh faktorov jiznedeyatelnosti studentov (na primere Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta) // Vestn. Orenburg. gos. un-ta. 2015. № 2. S. 184–188.
- Demenev A.G.* Sub'ektivistskie i ob'ektivistskie teorii v sovremennykh issledovaniyakh schastya // Vestn. Volgogr.gos. un-ta. Ser. 7, Filos. 2016. № 4. S.7–15
- Zolotareva G.A., Zaykovskaya A.S.* Sopostavlenie ob'ektivnykh i sub'ektivnykh ocenok blagopoluchiya naseleniya v stranah Evropy // Ekonomika, upravlenie, finansi: Mat-ly IV Mejdunarodnoy nauchnoy konferencii (g. Perm, aprel 2015g.) Perm: Zebra, 2015. S. 29–31.
- Kujilnaya A.V.* O podhodah k izucheniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v zaru-bejnykh issledovaniyakh // Psihopedagogika v pravoohranitelnykh organah. 2015. № 1. S. 83–86.
- Kulik A.A., Akimova A.A.* Sub'ektivnoe blagopoluchie molodeji (na primere studentov pervykh i vypusknykh kursov) // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika. Psihologiya. T. 11, № 2. S. 170–177.
- Kulikov L.V.* Determinanty udovletvorennosti jiznyu // Obschestvo i politika / Red. V.Yu. Bolshakov. – SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, 2000. S. 476–510.
- Levit L.Z.* Schaste i smysl: diskutiruya s M. Seligmanom // Izv. Sarat.un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2015. T. 4. Vyp. 1. S. 25–27
- Lepeshinskiy N.N.* Adaptaciya oprosnika «Shkaly psihologicheskogo blagopoluchiya» K. Riff // Psihologicheskij jurnal. 2007. № 3. S. 24–37.
- Osin E.N., Leontev D.A.* Aprobaciya russkoyazychnykh versiy dvuh shkal ekspress-ocenki sub'ektivnogo blagopoluchiya // Materialy III Vserossiyskogo sociologicheskogo kongressa. M.: Institut sociologii RAN, Rossiyskoe obshchestvo sociologov, 2008. S. 56–81.
- Pahol B.E.* Sub'ektivnoe i psihologicheskoe blagopoluchie: sovremennye i klassicheskie podhody, modeli i factory // Ukrainskiy psihologicheskij jurnal. 2017. № 1. S. 80–104.
- Tarasova L.E.* Samoотношение как determinanta sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti // Izvestiya Saratovskogo un-ta. Nov. seriya. Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2013. T. 13. Vyp. 3. S. 86–89.
- Fomina O.O.* Blagopoluchie lichnosti: problemy i podhody k issledovaniyu v otechestvennoy psihologii // Internet-jurnal «Mir nauki» 2016, T.4. № 6.
- Haschenko V.A.* Tipologiya sub'ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya // Psihologicheskij jurnal. 2007. T. 28. №1. S. 58–69.
- Chebotareva E.Yu.* Individualno-tipicheskie karakteristiki sub'ektivnogo blagopoluchiya // Izv. Sarat.un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2015. T. 4. Vyp. 2 (14). S. 142–147
- Shamionov R.M.* Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psihologicheskaya kartina i factory. Saratov: Nauchnaya kniga, 2008. 296 s.

- Yaremchuk S.V.* Sub'ektivnoe blagopoluchie kak component cennostno-smyslovoy sfery lichnosti // *Psichologicheskij jurnal*. 2013. № 5. S. 85–95.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E.* The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // *Psychological Bulletin*. 2005. Vol. 131. № 6. P. 803–855.
- Ryan R.M., Deci E.L.* On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 141–166.
- Ryff C., Singer B.* Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being // *Journal of Happiness Studies* [serial online]. 2006. Vol. 9. № 1. P. 13–39.

### Сведения об авторах

- Зотова Ольга Юрьевна* – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии, факультет социальной психологии, Гуманитарный университет, Екатеринбург, oiambusheva@mail.ru
- Рикель Александр Маркович* – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, a.m.rikel@gmail.com
- Туниянц Анна Александровна* – старший преподаватель кафедры психологии, филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, anna.tuniyants@bk.ru

### About authors

- Zotova Olga Yu.* – Dr. in Psychology, associate professor, professor of the Department of General and Applied Psychology, Faculty of Social Psychology, University for the Humanities, Ekaterinburg, oiambusheva@mail.ru
- Rikel Aleksandr M.* – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Social Psychology Department, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, a.m.rikel@gmail.com
- Tuniyants Anna A.* – senior lecturer, Department of Psychology, Branch of M.V. Lomonosov Moscow State University in Tashkent, anna.tuniyants@bk.ru

И.Н. Галасюк

Московский государственный  
психолого-педагогический университет

О.В. Митина

Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова

I.N. Galasyuk

Moscow State University of Psychology and Education

O.V. Mitina

M.V. Lomonosov Moscow State University

Разработка и апробация опросника  
«Родительская позиция в семье с особым ребенком»

The development and approbation of the questionnaire  
“Parental position in the family with a special child”

Опираясь на наши предыдущие исследования, в процессе которых удалось выделить, теоретически обосновать и дать описание четырех типов родительской позиции по отношению к особому ребенку: отвергающей, доминантной, наставнической и партнерской, в настоящем исследовании предложен инструмент, измеряющий феномен родительского позиционирования. Опросник является ипсативным, т. е. каждый пункт (всего 36) содержит краткое описание ситуации и четыре формулировки, каждая из которых соответствует реакции человека, проявляющего соответствующий тип родительской позиции. Указанные типы отношения не являются оценочными и не связаны с уровнем заботы и любви, проявляемой родителем по отношению к своему ребенку, а потому пункты опросника свободны от социальной желательности. Это делает методику более достоверной. Опросник позволяет определить преобладающий тип родительской позиции у человека, имеющего особого ребенка, а также выраженность каждого типа родительской позиции и оценить возможность того, что респондент будет себя вести по отношению к ребенку в соответствии с позицией этого типа. Приведены результаты психометрической проверки методики, которые свидетельствуют о ее надежности.

*Ключевые слова:* родительская позиция, ребенок с нарушениями в развитии, особый ребенок, психологическая диагностика, ипсативный опросник.

Based on our previous research, in which it was possible to single out, theoretically substantiate and describe the four types of parental position toward to a special child: rejecting, dominant, mentoring and partner, the present study suggests a method that measures the phenomenon of parental positioning.

The questionnaire is ipsative, i.e. each item (total 36) contains a brief description of a situation and four statements, each of which corresponds to the reaction of a person demonstrating the corresponding type of parental position. These types of relationships have no positive or negative connotation in social consciousness and are not related to the level of care and love shown by the parent in relation to their child, and therefore the items of the questionnaire are free from social desirability. This makes the technique more reliable. The questionnaire allows to determine the prevailing type of parental position in a person with a special child, as well as the severity of each type of parental position and assess the possibility that the respondent will behave towards the child in accordance with this type of position.

There are results of psychometric verification of the method, which testify it's validity and reliability.

*Keywords:* parental position, child with developmental disorders, special child, psychological diagnosis, ipsative questionnaire.

Родительство в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии (в дальнейшем по отношению к таким детям мы будем использовать термин «особые дети») рассматривается учеными в большей степени как особый вид деятельности, требующий специфических компетентностей, связанных с проявлением диагноза ребенка (Левченко, Ткачева, 2008; Мастюкова, Московкина, 2003; Шипицина, 2005 и др.). Однако не менее важным является определение родительства как качества самосознания, при котором взрослый человек идентифицируется с ролью родителя особого ребенка, а внешняя социальная позиция родителя преобразуется во внутреннюю родительскую позицию (Захарова, 2015). Учитывая, что основным вектором развития человека во взрослости является движение к достижению зрелости, родитель особого ребенка рассматривается нами с точки зрения социальной зрелости, зрелости осуществления родительства как деятельности и зрелости самосознания как осознания своей родительской позиции. Это позволяет анализировать взаимосвязи социальной ситуации развития особого ребенка, личности родителя в условиях принятия и реализации родительской позиции и особой деятельности родительства, которая детерминирована специфическими типами активности.

Согласно доступным открытым источникам, к настоящему моменту отсутствует описание на русском языке инструментов, способных на необходимом уровне диагностировать наиболее существенные для воспитания особого ребенка когнитивные установки, эмоциональные и поведенческие проявления родителя. Этические аспекты в работе с родителями детей, у которых наблюдаются нарушения в развитии, не позволяют в нашем случае использовать инструменты, созданные для работы с родителями детей, развивающихся в рамках нормы (Галасюк, Митина, 2017). Инструменты, специально созданные для психологической диагностики семей с особыми детьми, преимущественно фокусируются на проблемах и возможностях адаптации самих детей, оставляя за рамками специфику поведения родителя (Анкета для определения эмоционально-поведенческих особенностей; Шкала навыков, необходимых для социальной адаптации (Шипицына, 2005)). Те инструменты, с помощью которых изучается родительское поведение или семейная ситуация в семье с особым ребенком, обладают недостаточными психодиагностическими возможностями, фокусируются на качественном анализе получаемых индивидуальных результатов (см. опыт использования методики «Незаконченные предложения», «Психологическая автобиография», «История жизни с проблемным ребенком» (Ткачева, Левченко, 2008)).

Вероятно, первой методикой на русском языке, диагностирующей специфические личностные характеристики родителя особого ребенка, стала методика «Психологический тип родителя» (Ткачева, Левченко, 2008). Данный инструмент, однако, концентрируется на устойчивых личностных особенностях родителей, в то время как изучаемые нами родительские позиции рассматриваются как более гибкие, способные к изменению когнитивные установки и поведенческие проявления. Отдельным аспектам родительского поведения в отношении особого ребенка посвящены методики: «Определение воспитательных умений у родителей детей с отклонениями в развитии» и «Диагностика отношения к болезни ребенка» (Шац, 2010).

Нашей задачей, таким образом, стало создание инструмента, способного с высоким уровнем достоверности дифференцировать группы родителей с принципиально отличным набором личностных диспозиций в отношении ситуации родительства особого ребенка.

## Родительская активность и родительская позиция в семье с особым ребенком

Родительская позиция по отношению к особому ребенку рассматривается нами как диспозициональная характеристика личности родителя, включающая в себя эмоциональное отношение к ребенку и ситуации особого родительства, ожидания и конкретные осознаваемые установки родителя по отношению к диагнозу ребенка, а также ожидания от специалистов, сопровождающих семью, что выражается в поведении родителя, занимающего определенную родительскую позицию.

Основным критерием, который позволяет теоретически выделить и эмпирически обосновать виды родительской позиции, выступает в нашей работе направленность родительской активности (Галасюк, 2014с). Отмечено, что под влиянием стресса запускаются физиологические механизмы «ответа на повреждение» (Селье, 1979), происходит мобилизация адаптационной энергии, однако то же стрессовое событие может быть рассмотрено и в качестве источника активности субъекта. Ситуация появления в семье особого ребенка связана с высоким уровнем психологического стресса, при этом формы активности родителей могут варьировать в зависимости от имеющихся у личности ресурсов. Качество этой активности способно приобретать различные формы, среди которых выделяются адаптивная и дезадаптивная активность. Рассматривая в качестве критерия преобладающую форму активности: адаптивной или дезадаптивной (Дубов, 2012; Иващенко и др., 2012; Селье, 1979) и ее психологические предпосылки, мы выделяем четыре типа родительских позиций в отношении особого ребенка: партнерскую, наставническую, доминантную, отвергающую (Галасюк, 2014b).

Находясь в *отвергающей позиции*, родитель подавляет активность по отношению к ребенку, дистанцируется от него. Отвергающие родители снимают с себя ответственность за воспитание, обучение и лечение ребенка, не стремятся к взаимодействию с профессионалами. Индикаторами такой позиции является актуализация признаков различного рода личностной дезадаптации: отрицание диагноза ребенка, пассивное отношение к сложившейся тяжелой жизненной ситуации, отказ противостоять обстоятельствам, с которыми надлежит встретиться в будущем (Галасюк, 2014а). Родитель фактически блокирует свою активность в отношении ребенка, демонстрирует неконструктивные способы совладания (поведенческий уход, ментальное отстранение и т. п.).

Для *доминантной родительской позиции* также характерны некоторые формы дезадаптивной активности, следствием чего является непринятие действительности (диагноза ребенка) и борьба с окружающей социальной средой. Специалисты, осуществляющие лечение и обучение ребенка, представляются родителю источником проблем, что заставляет его прикладывать значительные усилия на поиск высококвалифицированного специалиста, способного «вылечить» ребенка и оказать ему более эффективную помощь. Чрезмерно высокие стандарты определяют постановку родителем целей, неадекватных состоянию здоровья ребенка. Поведение доминантных родителей характеризуется высокой степенью активности, которая не приносит им удовлетворения, а напротив, приводит к нарастанию психологического стресса.

Проявлению адаптивной формы активности личности родителя соответствует *наставническая позиция*. Она характеризуется тем, что родитель активно взаимодействует с ребенком, уделяет большое количество усилий его развитию. Такой родитель находится в постоянном контакте с большим числом специалистов, выполняет большинство рекомендаций. Его личность обладает выраженными ресурсами устойчивости. Целью наставника является изменение ситуации. Однако в случае воспитания ребенка с непреодолимыми когнитивными ограничениями стремление родителя к высокой планке достижений оборачивается риском эмоционального и психического истощения, что с высокой долей вероятности без поддержки специалистов и семейного окружения может привести к отвержению ребенка (Галасюк, 2014b).

Для описания четвертой, *партнерской родительской позиции* мы вводим еще одно измерение – *неадаптивная (надситуативная) активность* (Петровский, 1996). Такая форма активности связывается с особым преодолением фрустрирующих условий хронического стресса и раскрывается способностью личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи, мотивироваться притягательностью действий с непредрежденным исходом. Эта форма активности характеризуется тем, что открывает возможности для творческих решений трудных жизненных задач. Именно поэтому наиболее конструктивной является партнерская позиция, которая позволяет родителю определить себя в надсобытийном поле (Галасюк, 2014с) и дистанцироваться от переживаний, связанных с трудностями воспитания и обучения особого ребенка. Данная позиция позволяет личности переосмысливать событие появления в семье особого ребенка, а это открывает возможность использовать свои личностные ресурсы наиболее полным образом. Родитель-партнер

способен видеть положительные результаты даже в ситуации крайне медленного прогресса ребенка, вырабатывая целостное отношение к ней и учитывая семейный контекст.

Методологическим основанием для описания психологических особенностей выделенных нами родительских позиций стала мультисубъектная теория личности В.А. Петровского, разработанная в рамках концепции персонализации, методологические предпосылки которой содержатся в трудах Л.С. Выготского, М.М.Бахтина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова. Ключевым в данной теории является понятие «отраженная субъектность», подразумевающее идеальную представленность одного человека в конкретной жизненной ситуации другого.

Согласно В.А. Петровскому, «отраженные субъекты» формируют новые побуждения, ставят новые цели, и в ситуации воспитания ребенка с нарушениями развития культивируют особого рода активность его родителей. Основным фактором подобных преобразований является наличие межиндивидуального контакта между личностью и отраженным в ней субъектом, что в соответствии с теорией личности А.Г. Асмолова интерпретируется как достигнутая опытом общения запечатленность отраженного субъекта в системе «смысловых установок» личности (Асмолов, 1984).

Рассматривая феномен «отраженной субъектности» применительно к родителям такого ребенка, следует отметить наличие двух значимых субъектов, которые присутствуют в реальности и находят свое отражение во внутренней жизни родителя: сам особый ребенок и профессионалы (их может быть несколько). В.А. Петровский указывает на эффект взаимодействия индивидуально-специфического влияния и влияния со стороны содержательной специфики ситуации (ситуативный фактор). Таким ситуативным фактором в нашем исследовании является само событие появления в семье особого ребенка, его диагноз, который, согласно феномену «отраженной субъектности», может быть обозначен как «отраженное заболевание».

В соответствии с вышеизложенным мы можем констатировать, что существенное влияние на личность родителя особого ребенка оказывают отраженные субъекты (особый ребенок и профессионалы) и отраженный объект (диагноз ребенка), которые преобразуют смысловые установки, мотивацию, интенсивность и направленность родительской активности. Многолетняя работа с родителями детей, имеющих нарушения в развитии, наблюдение за их взаимодействием с ребенком и обсуждение с профессионалами, работающими с семьями, особенностей родительской позиции в каждом конкретном случае, позволили нам описать выделенные нами

родительские позиции, опираясь на предложенные А.С. Спиваковской (Спиваковская, 1981) критерии оптимальности родительской позиции: адекватности, гибкости и прогностичности и феноменов «отраженной субъектности» и «отраженного заболевания», что представлено ниже в таблице 1.

Таблица 1

Типы родительских позиций  
по отношению к ребенку  
с нарушениями в развитии

	Адекватность	Гибкость	Прогностичность
	1	2	3
Партнерская	<ul style="list-style-type: none"> <li>– целостное, безусловное принятие ребенка;</li> <li>– требования к ребенку направлены на преодоление барьеров с целью социализации в обществе;</li> <li>– адекватное понимание возможностей ребенка в соответствии с диагнозом;</li> <li>– ожидание родителем равноправных отношений с профессионалами;</li> <li>– принятие помощи со стороны близкого окружения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сочетание требовательности и уважения к личности ребенка, доверие к ребенку;</li> <li>– требования к поведению обсуждаются и формулируются совместно с ребенком;</li> <li>– гибкость поведения родителя при совместной деятельности с ребенком;</li> <li>– цель взаимодействия со специалистами</li> <li>– поиск совместных решений проблем ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прогноз относительно будущего ребенка основывается на вовлеченности родителя в жизнь ребенка, поиске совместных с профессионалами решений;</li> <li>– родитель стремится к поиску эффективных методов решения проблем поведения ребенка;</li> <li>– занимает позицию партнера при взаимодействии с профессионалами;</li> <li>– проявляет инициативу в определении жизненного пути ребенка с учетом рекомендаций специалистов;</li> <li>– проявляет оптимизм.</li> </ul>
Наставническая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие ребенка при условии его успешной деятельности, проявление чувств к ребенку дозировано;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– требования к ребенку определяются целями обучения желаемому поведению;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прогноз относительно будущего ребенка основывается на рекомендациях специалистов;</li> </ul>

## Окончание табл. 1

	1	2	3
Наставническая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– адекватное понимание диагноза, стремление к созданию условий для освоения посильной программы обучения ребенка;</li> <li>– взаимодействие с профессионалами рассматривается как возможность получить инструкции по обучению и воспитанию ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ребенку предоставляется самостоятельность в соответствии с его возможностями;</li> <li>– стремление организовать учебную ситуацию при воспитании ребенка;</li> <li>– цель взаимодействия со специалистами – обучения родителя методам воспитания и обучения ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– родитель стремится к поиску информации для освоения методов воспитания и обучения ребенка;</li> <li>– занимает позицию добросовестного исполнителя рекомендаций специалистов;</li> <li>– принимает проблемы, связанные с поведением ребенка как данность, стремится к их решению.</li> </ul>
Доминирующая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляет эмоциональную холодность к ребенку;</li> <li>– неадекватное понимание диагноза;</li> <li>– часто предъявляет завышенные требования к ребенку, не учитывая его возможностей;</li> <li>– взаимодействие с профессионалами рассматривается как «площадка для поиска виновного в состоянии ребенка»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– жесткость требований, строгая регламентация поведения и контроль;</li> <li>– самостоятельность ребенка не поощряется;</li> <li>– цель взаимодействия со специалистами – обсуждение претензий родителя к лечению и методам воспитания ребенка в учреждениях.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прогноз относительно будущего ребенка основывается на неадекватных представлениях о возможностях ребенка;</li> <li>– активность родителя направлена на гиперсоциализацию ребенка.</li> </ul>
Отвергающая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– не принимает личность и диагноз ребенка;</li> <li>– избегает взаимодействия с профессионалами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствие постоянных и адекватных требований к ребенку.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– не проявляет интереса к будущему ребенку, полагаясь на решение профессионалов.</li> </ul>

### Разработка опросника «Родительские позиции» в семье с особым ребенком

На предварительном этапе для понимания природы и конкретного поведенческого содержания феномена родительского позиционирования мы разработали инструмент, построенный по проективному принципу, используя неоконченные предложения в качестве метода получения разносторонних качественных данных.

Формулировки неоконченных предложений мы структурировали соответственно отношению родителя к личности ребенка, к профессионалам, диагнозу и использовали выделенные А.С. Спиваковской критерии оптимальности родительской позиции (адекватность, гибкость и прогностичность). В соответствии с упомянутыми критериями дифференциации были отобраны или сформулированы четыре завершения каждого неоконченного предложения, соответствующие когнитивным представлениям и поведенческим проявлениям родительства. Каждый из четырех вариантов соответствует одной из четырех выделенных нами теоретически родительских позиций (партнерская, наставническая, доминантная, отвергающая).

По результатам исследования полученный набор качественных данных был подвергнут содержательному обобщению. К анализу данных были привлечены специалисты, работающие в социальных учреждениях г. Москвы.

Результатом проведенного исследования стал стимульный материал методики. Для каждой из 9 возможностей (3 объекта × 3 критерия) были составлены по четыре ситуации: две из которых описывали поведенческий уровень, а две когнитивный. Таким образом методика включает 36 пунктов (начал предложения) с четырьмя вариантами ответов (окончаний этих предложений), каждое из которых соответствует своему типу родительской позиции. Респондент в процессе выполнения методики должен выбрать только одно окончание предложения, в наибольшей степени отражающее его точку зрения. В таблице 2 представлены все пункты методики с распределением их по критериям родительской позиции (адекватность, гибкость, прогностичность), субъекту/объекту отношения (ребенок, диагноз, профессионал) и уровню проявления (когнитивный, поведенческий). Варианты окончаний предложений с указанием соответствующих им типов родительской позиции, представлены в приложении.

Таблица 2

Формулировки начал предложений  
в опроснике «Родительская позиция  
в семье с особым ребенком»

Субъект/ объект отноше- ния	Критерии		
	адекватность	гибкость	прогностичность
1	2	3	4
Личность ребенка	Когнитивная составляющая:		
	1. Мой ребенок чаще всего вызывает у меня мысли...	2. Если ребенок не выполняет мои требования, я чаще всего думаю...	3. Задумываясь о будущем моего ребенка, я...
	4. Требования к особому ребенку должны...	5. При возникновении проблем в поведении ребенка я считаю, что...	6. Я считаю, что будущее особого ребенка зависит от того...
	Поведенческая составляющая (активность)		
	7. Если меня приглашают в гости друзья или родственники, то вопрос о том, взять ли ребенка с собой, зависит...	8. Если ребенок что-то делает не то или не так, я чаще всего...	9. Для развития социально-бытовых навыков у ребенка я...
	10. Играть с особым ребенком...	11. Контролирую своего ребенка, я...	12. Будущая жизнь особого ребенка...
	Диагноз ребенка	Когнитивная составляющая:	
13. Диагноз ребенка...		14. Если мой ребенок плохо себя ведет...	15. Знания об особенностях диагноза помогают мне...
16. Я стремлюсь больше узнать о диагнозе...		17. Родителю следует реагировать на диагноз ребенка...	18. Посещение обучающих мероприятий для родителей я считаю...

## Окончание табл. 2

1	2	3	4
Диагноз ребенка	Поведенческая составляющая (активность)		
	19. В связи с диагнозом моего ребенка я стремлюсь...	20. Понимая ограничения, накладываемые диагнозом, я...	21. Для того, чтобы узнать о прогнозе развития болезни ребенка, я...
	22. При решении проблем ребенка, связанных с диагнозом, я...	23. Нарушать лечение и рекомендации специалистов...	24. Для уменьшения последствий диагноза на жизнь ребенка в будущем я...
ПРОФЕССИОНАЛ	Когнитивная составляющая:		
	25. Когда меня приглашают на беседу со специалистом, работающим с моим ребенком, я ловлю себя на мысли, что...	26. Проблемы при взаимодействии с профессионалами...	27. Я думаю, что взаимодействие с профессионалами в будущем, когда мой ребенок повзрослеет...
	28. Я рассматриваю взаимодействие со специалистами как...	29. Новые идеи в области воспитания и обучения особого ребенка, которые я получаю от профессионалов, я обычно...	30. В будущем, когда мой ребенок вырастет, я думаю, что его взаимодействие с профессионалами...
	Поведенческая составляющая (активность)		
	31. При взаимодействии с профессионалами по поводу ухода, воспитания и обучения ребенка, я...	32. Если у меня возникают сомнения в правильности лечения ребенка, я обычно...	33. Принимая участие в построении будущего моего ребенка совместно с профессионалами я...
	34. После встреч со специалистами я обычно...	35. Когда мои отношения с конкретным профессионалом не складываются, я...	36. Я полагаю, что ответственность за будущее ребенка лежит на...

### Эмпирическое исследование родительской позиции в семье с особым ребенком

*Целью нашего исследования* явилась проверка возможности использования разработанного нами психологического инструмента для исследования родительской позиции в семье с особыми детьми. Таким образом, исследование носило пилотажный характер. В нем приняло участие 85 родителей детей-воспитанников центров содействия семейному воспитанию г. Москвы. Психометрическая проверка методики была выполнена по результатам опроса 81 человека (отцов и матерей), имеющих детей с особенностями.

Таблица 3

#### Состав выборки адаптации

Возраст респондентов	41±9
Пол респондентов	
мужчины	18
женщины	63
Образование	
высшее	62
среднее	17
не указано	2
Тип семьи	
кровная	68
замещающая	13
Семейное положение	
состоящие в браке	56
в разводе	13
одинокие	8
не указано	4
Возраст ребенка	9±5

Пол ребенка	
мальчики	62
девочки	19
Диагноз ребенка	
умственная отсталость	69
синдром дауна	5
аутизм	5
не указано	2
Степень нарушения	
легкая	15
средняя	41
тяжелая	18
не указано	7
Материальное положение	
среднее	41
низкое	33
не указано	7

### Психометрическая проверка методики

Результаты описательной статистики распределения ответов по шкалам опросника «Родительская позиция в семье с особым ребенком» представлена в таблице 4.

Следует отметить очень высокую согласованность ответов по шкалам партнерство и отвержение, высокую по наставничеству и удовлетворительную по доминированию. Эти показатели свидетельствуют о том, что выделенные четыре конструкта имеют своих приверженцев. Респонденты выбирают соответствующие варианты ответов не хаотично, а в соответствии со своими установками, которые устойчиво проявляются на протяжении всего заполнения опросника. Эти установки и соответствуют ориентациям на ту или иную позицию.

Таблица 4

Описательная статистика распределения ответов по шкалам опросника «Родительские позиции»

	Среднее	Станд. откл.	Асимметрия	Эксцесс	Мин	Макс	Кронбаха
Партнер	0,444	0,179	0,132	-0,470	0,028	0,861	0,827
Наставник	0,314	0,138	0,354	0,425	0,028	0,694	0,734
Доминирующий	0,121	0,085	1,803	4,863	0,028	0,500	0,633
Отвергающий	0,120	0,139	2,431	8,947	0,000	0,861	0,883
Станд. ошибка			0,267	0,529			

По каждой шкале теоретически возможный балл 1. В том случае, если бы респондент во всех пунктах выбирал вариант, соответствующий этой шкале, то его балл был бы равен 1. В случае, когда во всех 36 пунктах ни одного раза не был выбран ответ, соответствующий шкале, балл по этой шкале равен 0. Таким образом, варианты, отражающие «партнерскую» позицию, респонденты выбирали существенно чаще. Средний балл по этой шкале 0,444 превосходит средние показатели по всем остальным шкалам. Максимальный балл по шкале партнер равен 0,861 соответствует 32 выборам «партнерского» варианта ответа в 36 пунктах методики. Отвергающая позиция выбиралась значимо реже. Хотя был респондент, который выбрал 32 из 36 отвергающих формулировок. Однако был и такой респондент, который вообще ни разу не выбрал «отвергающей» формулировки. Распределение баллов по шкалам доминирование и отвержение имеют сдвиг в левую сторону, т.е. респонденты в большинстве своем получили низкие баллы по этим двум шкалам, в то время как по партнерству и наставничеству распределение можно считать нормальным. В таблице 5 в приложении представлены распределения выборов окончаний предложений для всех 36 пунктов.

Поскольку наша выборка достаточно специфична и в большей степени представлена родителями, демонстрирующими партнерскую и наставническую позиции то неудивительно, что процент ответов, соответствующих этим родительским позициям преобладает. В тоже время осязаемое присутствие даже в такой выборке

ответов, отражающих позиции доминирующего и отвергающего родителя позволяют сделать вывод, во-первых, об отсутствии социальной желательности или, наоборот, нежелательности в предлагаемых формулировках, а во-вторых, о том, что они не являются маргинальными и представляют точки зрения, за которыми стоят и люди, и позиции.

В предыдущих исследованиях нам удалось выделить и теоретически обосновать и дать описание четырем типам родительской позиции по отношению к особому ребенку: отвергающей, доминантной, наставнической и партнерской (Галасюк, 2014а, 2014б, 2014с). В настоящем исследовании предложен инструмент, измеряющий феномен родительского позиционирования, который можно положительно характеризовать с точки зрения диагностической валидности и надежности. Учитывая ориентацию инструмента на нужды психологической работы с семьями, воспитывающими особых детей, важным оказываются и дифференциальные возможности шкалы, которые вполне соответствуют современным требованиям.

Необходимо подчеркнуть, что приверженность человека к тому или иному типу родительской позиции не должна служить основанием для его оценки с точки зрения того, в какой степени этот человек, являясь родителем особого ребенка, заботится о нем и обеспечивает его качество жизни. Выполнение родительского долга, чувство родительской ответственности не связаны с тем или иным типом родительской позиции. Так, например, причина отвергающего поведения у родителя, занимающего отвергающую позицию, чаще всего связана с тем, что человек старается учесть интересы других членов семьи, близких и дальних родственников, а также посторонних людей. Одним из ключевых моментов отвергающей позиции является стремление оградить других людей от возможных неудобств, связанных с особенностями ребенка. В ситуации воспитания ребенка с особенностями в развитии возраст ребенка может оказывать значительное влияние на избираемую стратегию взаимодействия с ним. Не менее важной оказывается и тяжесть диагноза: в изучаемой выборке родителей случай более тяжелого диагноза повышает риск развития отвергающей родительской позиции. Концепция нашего опросника заключается в том, что выделяемые в опроснике родительские позиции отличаются друг от друга не по силе положительного отношения к ребенку, а по тому, как это отношение реализуется. Именно поэтому выбор того или иного ответа лишен социальной желательности и это еще один аргумент в пользу надежности и достоверности предлагаемой методике.

Разработанная практическая и исследовательская методика предлагается к использованию в работе специалистов, сопровождающих семью особого ребенка, а также в академических исследованиях в качестве инструмента, измеряющего интегральное качество взаимоотношений родителя и ребенка с особенностями в развитии.

---

Литература

- Асмолов А.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 103 с.
- Галасюк И.Н.* (2014а). Особенности родительских позиций в семье с умственно-отсталым ребенком // Клиническая и специальная психология. 2014. № 3(2). С. 55–69.
- Галасюк И.Н.* (2014б). Теоретико-методологические основы психологического сопровождения семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014.
- Галасюк И.Н.* (2014с). Родительские позиции в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями интеллектуального развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки» 2014. № 3. С. 52–64.
- Галасюк И.Н., Митина О.В.* Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 109–129.
- Дубов И.Г.* Социально-психологические аспекты активности. СПб.: Нестор-История, 2012.
- Захарова Е.И.* Освоение родительской позиции как траектория возрастнo-психологического развития в зрелом возрасте // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 151–156.
- Иващенко А.В., Карабущенко Н.Б., Пилишвили Т.С., Чхиквадзе Т.В.* Особенности проявления адаптивной и дезадаптивной форм активности личности в современных социально-культурных условиях // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2012. № 4. С. 282–292.
- Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 240 с.
- Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Владос, 2003. 408 с.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. Учеб. пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
- Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.
- Спиваковская А.С.* Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности / Ред. А.А. Бодалев. М.: НИИ ОП, 1981. С. 38–45.

- Ткачева В.В., Левченко И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие. М.: Просвещение, 2008.
- Шац И.К.* Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка. СПб.: Речь, 2010.
- Шпицына Л.М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд. СПб.: Речь, 2005.

---

#### References

- Asmolv A.* Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. M., 1984. 103 s.
- Galasyuk I.N.* (2014a). Osobennosti roditel'skih pozicij v sem'e s umstvenno-otstalyym rebenkom // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2014. № 3(2). S. 55–69.
- Galasyuk I.N.* (2014b). Teoretiko-metodologicheskie osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya sem'i rebenka s intellektual'nymi narusheniyami: Monografiya. M.: IJU MGOU, 2014.
- Galasyuk I.N.* (2014c). Roditel'skie pozicii v sem'e, vospityvayushchej rebenka s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki». 2014. № 3. S. 52–64.
- Galasyuk I.N., Mitina O.V.* Modifikaciya Oprosnika roditel'skogo otnosheniya (A.Ya. Vargi, V.V. Stolina) dlya sem'i, vospityvayushchej osobogo rebenka // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2017. T. 6. № 2. S. 109–129.
- Dubov I.G.* Social'no-psihologicheskie aspekty aktivnosti. SPb.: Nestor-Istoriya, 2012.
- Zaharova E.I.* Osvoenie roditel'skoj pozicii kak traektoriya vozrastno-psihologicheskogo razvitiya v zreлом vozraste // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 151–156.
- Ivashchenko A.V., Karabushchenko N.B., Pilishvili T.S., Chkhikvadze T.V.* Osobennosti proyavleniya adaptivnoj i dezadaptivnoj form aktivnosti lichnosti v sovremennyh social'no-kul'turnyh usloviyah // Kaspijskij region: politika, ehkonomika, kul'tura. 2012. № 4. S. 282–292.
- Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V.* Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otkloneniyami v razvitii. M.: Prosveshchenie, 2008. 240 s.
- Mastyukova E.M., Moskovkina A.G.* Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Pod red. V.I. Seliverstova. M.: Vldos, 2003. 408 s.
- Petrovskij V.A.* Lichnost' v psihologii: paradigma sub"ektivnosti: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov. Rostov n/D: Feniks, 1996.
- Sel'e G.* Stress bez distressa. M.: Progress, 1979.
- Spivakovskaya A.S.* Obosnovanie psihologicheskoy korrekcii neadekvatnoj roditel'skoj pozicii // Sem'ya i formirovanie lichnosti / Red. A.A. Bodalev. M.: NII OP, 1981. S. 38–45.
- Tkacheva V.V., Levchenko I.Yu.* Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otkloneniyami v razvitii: Metod. posobie. M.: Prosveshchenie, 2008.

*Shac I.K.* Psihologicheskoe soprovozhdenie tyazhelobol'nogo rebenka. SPb.: Rech', 2010.  
*Shipicyna L.M.* «Neobuchaemyj» rebenok v sem'e i obshchestve: Socializaciya detej s narusheniem intellekta. 2-e izd. SPb.: Rech', 2005.

### Сведения об авторах

*Галасюк Ирина Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии развития, Московский государственный психолого-педагогический университет, igalas64@gmail.com

*Митина Ольга Валентиновна* – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Лаборатория психологии общения и психосемантики, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, omitina@inbox.ru

### About the authors

*Galasyuk Irina N.*, Ph.D. in Psychology, associate professor of the Department of the Neuro and Pathopsychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education, igalas64@gmail.com

*Mitina Olga V.*, Ph.D. in Psychology, associate professor, leading researcher, Laboratory of psychology of communication and psychosemantics, Psychology Faculty, M.V. Lomonosov Moscow State University, omitina@inbox.ru

Стимульный материал и ключ к методике  
«Родительская позиция  
в семье с особым ребенком»

Уважаемый родитель!

Перед Вам опросник, в котором даны утверждения о том, как Вы обычно взаимодействуете с Вашим ребенком и профессионалами, какие мысли чаще всего возникают у Вас при общении с ребенком и с профессионалами по поводу Вашего ребенка. Просим Вас внимательно прочесть данные утверждения и отметить ОДИН вариант завершения каждого из них, который в максимальной степени, характеризует Ваши мысли и поступки. В опроснике нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте, пожалуйста, искренне. Работа с данным опросником поможет Вам и профессионалам, которые работают с ребенком, осознать особенности *именно Ваших* взаимоотношений с ребенком и в соответствии с этими особенностями строить программу его развития.

**1. Мой ребенок чаще всего вызывает у меня мысли...**

- а) о том, что он причиняет неудобства другим членами семьи.
- б) о том, как научить его всем необходимым навыкам жизнеобеспечения.
- с) о том, что вполне возможно, что диагноз поставлен ошибочно.
- д) о том, как сделать его жизнь ярче.

**2. Если ребенок не выполняет мои требования, я чаще всего думаю...**

- а) что он это делает не потому, что не может, а потому, что не хочет.
- б) как научить его подчиняться внешним требованиям через «не хочу», поскольку это пригодится ему в дальнейшей жизни.
- с) как превратить эти требования в игру, чтобы ему захотелось их выполнить.
- д) что быстрее сделать все за него и оставить его в покое, не привлекая внимания других людей.

**3. Задумываясь о будущем моего ребенка, я...**

- a) боюсь, что когда меня не станет, он будет обузой для других членов семьи.
- b) прихожу к мысли о том, что мне нужно прилагать больше усилий для того, чтобы его вылечить.
- c) чувствую ответственность за то, чтобы научить его всему необходимому для самостоятельной жизни.
- d) уверен, что общими с ним усилиями нам удастся сделать его жизнь насыщенной и интересной.

**4. Требования к особому ребенку должны...**

- a) не особенно отличаться от требований к детям без нарушений в развитии.
- b) быть направлены на то, чтобы вырастить из него максимально независимого человека.
- c) стимулировать его развитие.
- d) быть такими, чтобы минимизировать дискомфорт других членов семьи.

**5. При возникновении проблем в поведении ребенка я считаю, что...**

- a) необходимо добиться того, чтобы он выполнил мои требования любыми путями.
- b) я вместе с ребенком должен найти решение.
- c) главное, оградить других от причиняемых его поведением неудобств.
- d) необходимо найти правильные методы воздействия для достижения желательного поведения.

**6. Я считаю, что будущее особого ребенка зависит от того...**

- a) чему его научат родители под руководством специалистов.
- b) насколько родители, проигнорировав диагноз, смогут расширить зону его возможностей.
- c) насколько родитель соперечивает ребенку и готов совместно с ним строить стратегию его будущего.
- d) насколько ему в жизни будут помогать попечители, фонды, учреждения и т. д.

**7. Если меня приглашают в гости друзья или родственники, то вопрос о том, взять ли ребенка с собой, зависит...**

- a) главным образом от самочувствия ребенка.
- b) от того, будет ли это полезно и целесообразно для развития его навыков взаимодействия с людьми.
- c) от того, насколько люди не будут обращать внимание на его болезнь.
- d) от того, будет ли комфортно окружающим с моим ребенком.

**8. Если ребенок что-то делает не то или не так, я чаще всего...**

- a) сбалансированно применяю наказания и поощрения, добиваясь желаемого поведения, так как в будущей жизни таких ситуаций будет много и мне надо научить его подчиняться требованиям и обстоятельствам.
- b) пытаюсь выяснить причину его несговорчивости и устранить ее.
- c) чтобы не доставлять неудобства окружающим и не привлекать особого внимания к проблеме, я делаю за него то, что у него не получается.
- d) стараюсь добиться его послушания, не делая особых скидок на болезнь.

**9. Для развития социально-бытовых навыков у ребенка я...**

- a) не трачу время, так как это бесполезно и я сомневаюсь, что мой ребенок сможет делать что-то сам. По моему мнению, ребенок всегда будет нуждаться в посторонней помощи, а это время лучше сэкономить для чего-то другого.
- b) стараюсь сделать обучение привлекательным, превратив его в игру, и учу ребенка всему, делая это вместе с ним.
- c) использую хорошо зарекомендовавшие себя приемы и способы обучения.
- d) стараюсь не заикливаться на его болезни и растить его как здорового ребенка.

**10. Играть с особым ребенком...**

- a) для взрослого гораздо более творческая задача, чем играть со здоровым.
- b) нужно только в обучающие игры.
- c) это попусту тратить время, которое можно потратить на преодоление его недугов.
- d) у меня нет никакого желания.

**11. Контролируя своего ребенка, я...**

- a) заставляю его подчиняться установленным мною правилам, так как это обеспечивает его безопасность.
- b) попусту трачу время и считаю, что это должен делать кто-то более компетентный в воспитании особых детей.
- c) всегда стараюсь дать ему возможность сделать то, что он может и хочет самостоятельно.
- d) приучаю его к тому, что контроль – это необходимый компонент его жизни.

**12. Будущая жизнь особого ребенка...**

- a) может сложиться полнокровно, если научить его радоваться и приносить радость окружающим.
- b) может сложиться достойно, если обучить его всему, чтобы он был максимально независим.

- c) может сложиться удачно, если найти специалистов, которые бы его поставили на ноги.
- d) не может быть полноценной.

**13. Диагноз ребенка...**

- a) в большей степени надуман, и его можно снять при условии успешной работы специалистов с ребенком.
- b) не причина того, чтобы мы отказывались от радостной жизни.
- c) я считаю своей трагедией.
- d) ставит передо мной задачу следования рекомендациям специалистов при воспитании ребенка.

**14. Если мой ребенок плохо себя ведет...**

- a) это значит, что он попал в трудную ситуацию, и я должен помочь ему из нее выйти, так как это не всегда связано с особенностями диагноза.
- b) чаще всего причина этого – особенности диагноза.
- c) чаще всего это особенности его плохого характера, и нельзя все списывать на диагноз.
- d) то ничего не поделаешь, я приму это как данность, так как причина всему – неизлечимый диагноз.

**15. Знания об особенностях диагноза помогают мне...**

- a) самостоятельно принимать решения о будущем ребенка, адекватно критически оценивая советы профессионалов.
- b) находить новые пути для нормализации его жизни.
- c) обучить ребенка тому, чтобы он был максимально независимым в дальнейшей жизни.
- d) найти ему необходимое учреждение по уходу за ним.

**16. Я стремлюсь больше узнать о диагнозе...**

- a) чтобы понять, как обеспечить ребенку насыщенную жизнь.
- b) чтобы применять адекватные диагнозу меры по уходу и воспитанию.
- c) чтобы быть способным компетентно реагировать на рекомендации специалистов.
- d) чтобы найти ему специалистов по уходу за ним.

**17. Родителю следует реагировать на диагноз ребенка...**

- a) так, чтобы не осложнять жизнь других членов семьи.
- b) опираясь на поиск возможностей, а не ограничений.
- c) в строгом соответствии с рекомендациями специалистов.
- d) адекватно, не преувеличивая его.

**18. Посещение обучающих мероприятий для родителей я считаю...**

- a) полезным для получения рекомендация от специалистов относительно диагноза ребенка.

- b) полезным для обмена опытом решения проблем ребенка, связанных с диагнозом.
- c) полезным, так как могу сам(а) научить специалистов и родителей, как решать проблемы особого ребенка.
- d) малопродуктивным, так как все, что связано с диагнозом, должны решать профессионалы.

**19. В связи с диагнозом моего ребенка я стремлюсь...**

- a) как можно больше консультироваться со специалистами.
- b) как можно больше взаимодействовать с такими же родителями, как я, и с их детьми, принимать активное участие в различных мероприятиях для таких же семей, как наша.
- c) защитить его от некомпетентности специалистов.
- d) оградить других членов семьи от связанных с ним неудобств.

**20. Понимая ограничения, накладываемые диагнозом, я...**

- a) делаю все, чтобы их минимизировать.
- b) четко выполняю рекомендации специалистов.
- c) надеюсь, что можно найти такого специалиста, который поможет их снять.
- d) полагаюсь на помощь, которую ребенку должны оказать специалисты.

**21. Для того, чтобы узнать о прогнозе развития болезни ребенка, я...**

- a) стараюсь получить информацию не только от специалистов, но и от родителей детей с подобным диагнозом.
- b) консультируюсь у специалистов.
- c) добываю информацию, не надеясь на помощь извне, потому что каждый случай сугубо индивидуальный, и советы других здесь не могут помочь.
- d) ничего не предпринимаю, так как мне и так все ясно – прогноз неблагоприятный.

**22. При решении проблем ребенка, связанных с диагнозом, я...**

- a) делаю то, что считаю нужным, независимо от мнения со стороны.
- b) доверяю это профессионалам, которые более компетентны, чем я.
- c) могу сделать что-то, что не принято делать с особыми детьми, но в результате чего ребенок получит радость.
- d) делаю все, что мне говорят специалисты.

**23. Нарушать лечение и рекомендации специалистов...**

- a) можно, если это способствует более насыщенной жизни ребенка.
- b) ни в коем случае нельзя, потому что все эти рекомендации хорошо продуманы и способствуют благополучию людей с таким диагнозом.

- c) можно, так как они часто не отражают сущности того, что происходит с моим ребенком.
  - d) смысла не имеет, так как они лучше знают, как ухаживать за детьми с таким диагнозом.
- 24. Для уменьшения последствий диагноза на жизнь ребенка в будущем я...**
- a) ищу альтернативные методы лечения и оспариваю этот диагноз.
  - b) стараюсь «подставить ему свое плечо» и максимально активно участвовать во всех мероприятиях в учреждении, где занимаются с моим ребенком.
  - c) регулярно занимаюсь с ним и выполняю все задания специалистов.
  - d) ничего не могу сделать.
- 25. Когда меня приглашают на беседу со специалистом, работающим с моим ребенком, я ловлю себя на мысли, что...**
- a) за диагнозом профессионалы часто не видят самого ребенка.
  - b) надо ничего не упустить из рекомендаций, которые мне дадут специалисты.
  - c) надо тщательно подготовиться, чтобы в беседе быть компетентным не хуже, чем специалист.
  - d) это пустая трата времени, и я иду туда потому, что так положено.
- 26. Проблемы при взаимодействии с профессионалами...**
- a) я не допускаю, потому что я понимаю, что они знают гораздо лучше меня, как надо лечить, воспитывать и обучать моего ребенка.
  - b) я обычно стараюсь разрешить во благо ребенку.
  - c) неизбежны, так как большинство из них не очень компетентны или руководствуются общими правилами, не учитывая особенности моего ребенка.
  - d) я не допускаю, так как это может привести к каким-то организационным санкциям.
- 27. Я думаю, что, взаимодействуя с профессионалами в будущем, когда мой ребенок повзрослеет...**
- a) я буду прислушиваться к их советам, но буду отбирать те, которые помогают моему ребенку чувствовать себя счастливым человеком.
  - b) я буду продолжать руководствоваться их советами.
  - c) я буду полагаться на уже сформированный у меня опыт и сведу это взаимодействие к минимуму.
  - d) я буду добиваться хорошего финансового обеспечения.
- 28. Я рассматриваю взаимодействие со специалистами как...**
- a) возможность решить организационные и финансовые вопросы.

- b) поле боя, где надо «отстоять» своего ребенка.
- c) возможность улучшить качество жизни моего ребенка.
- d) возможность получить рекомендации.

**29. Новые идеи в области воспитания и обучения особого ребенка, которые я получаю от профессионалов, я обычно...**

- a) беру на вооружение, если они помогают расширить возможности моего ребенка.
- b) использую в процессе воспитания моего ребенка.
- c) воспринимаю с осторожностью, так как они в большей степени обобщены и не учитывают уникальность моего ребенка.
- d) я воспринимаю пессимистично, так как они вряд ли могут кардинально улучшить мою ситуацию.

**30. В будущем, когда мой ребенок вырастет, я думаю, что его взаимодействие с профессионалами...**

- a) будет сведено к минимуму.
- b) будет в значительной степени решаться им самим.
- c) будет осуществляться совместно со мной, так как я хочу быть уверенным, что он будет выполнять рекомендации так, как надо.
- d) будет постоянным, так как только они смогут обеспечить необходимый ему уход.

**31. При взаимодействии с профессионалами по поводу ухода, воспитания и обучения ребенка я...**

- a) стремлюсь построить с профессионалами партнерские, доверительные отношения, что позволяет объединить наши усилия на благо ребенку.
- b) доверяю профессионалам и выполняю все их советы и предписания.
- c) критически отношусь к их замечаниям и делаю все возможное в случае неквалифицированных, с моей точки зрения, советов, которые могут вредить ребенку.
- d) предоставляю им возможность решать судьбу моего ребенка, так как они более компетентны в этом.

**32. Если у меня возникают сомнения в правильности лечения ребенка, я обычно...**

- a) все-таки прихожу к выводу, что им виднее, как надо лечить моего ребенка.
- b) предлагая свои варианты решений, стараюсь не портить с ними отношений и внимательно выслушиваю их критические замечания.
- c) обращаюсь за советом к другим профессионалам.
- d) доказываю свою точку зрения на этот счет.

**33. Принимая участие в построении будущего моего ребенка совместно с профессионалами, я...**

- a) отвожу им в этом минимальную роль.
- b) добросовестно выполняю их рекомендации.
- c) принимаю активное участие как компетентный партнер специалистов.
- d) не проявляю особой активности, так как это не имеет смысла.

**34. После встреч со специалистами я обычно...**

- a) начинаю адаптировать их рекомендации с учетом личности моего ребенка, так как лучше меня никто не знает моего ребенка.
- b) начинаю пунктуально и точно выполнять их задания, так как это важно для моего ребенка.
- c) испытываю недовольство их некомпетентностью и бездеятельностью в отношении моего ребенка и в очередной раз начинаю искать альтернативную информацию и грамотных специалистов.
- d) имею, наконец, время, которое я могу посвятить другим членам семьи.

**35. Когда мои отношения с конкретным профессионалом не складываются...**

- a) я обращаюсь в вышестоящие инстанции с просьбой разобраться в ситуации.
- b) я ощущаю ответственность за них и поэтому проявляю гибкость.
- c) как правило, это моя вина, и я стремлюсь быть более ответственным, выполняя их рекомендации.
- d) я стараюсь уйти в тень, не проявлять лишней активности.

**36. Я полагаю, что ответственность за будущее ребенка лежит на...**

- a) родителях и профессионалах как партнерах по выработке стратегии жизни ребенка и ее осуществлению.
- b) профессионалах, при этом родители несут ответственность за исполнение их рекомендаций.
- c) мне, так как никто не заинтересован в моем ребенке больше меня самого. Лишь моя активность по поиску необходимого ему лечения обеспечит ребенку достойную жизнь.
- d) профессионалах и государстве. Обычный родитель не в состоянии обеспечить жизнь особого ребенка в соответствии с его потребностями.

Таблица 5

Соответствие вариантов ответов типам родительской позиции  
и частота выборов этих вариантов

№ пункта	Варианты ответа и частота выбора			
	партнерская	наставническая	доминирующая	отвергающая
1	d/0,27	b/0,62	c/0,05	a/0,06
2	c/0,42	b/0,32	a/0,12	d/0,14
3	d/0,26	c/0,40	b/0,12	a/0,22
4	c/0,52	b/0,30	a/0,14	d/0,05
5	b/0,31	d/0,58	a/0,05	c/0,06
6	c/0,41	a/0,43	b/0,09	d/0,07
7	a/0,59	b/0,25	c/0,11	d/0,05
8	b/0,48	a/0,21	d/0,12	c/0,19
9	b/0,37	c/0,19	d/0,33	a/0,11
10	a/0,75	b/0,20	c/0,01	d/0,04
11	c/0,65	d/0,15	a/0,19	b/0,01
12	a/0,26	b/0,47	c/0,06	d/0,21
13	b/0,47	d/0,37	a/0,07	c/0,09
14	a/0,53	b/0,23	c/0,10	d/0,14
15	b/0,23	c/0,36	a/0,19	d/0,22
16	a/0,30	b/0,37	c/0,25	d/0,09
17	b/0,47	c/0,15	d/0,33	a/0,05
18	c/0,44	a/0,41	b/0,05	d/0,10
19	b/0,30	a/0,46	c/0,15	d/0,10
20	a/0,41	b/0,19	c/0,09	d/0,32
21	a/0,48	b/0,31	c/0,11	d/0,10
22	c/0,33	d/0,12	a/0,21	b/0,33
23	a/0,32	b/0,38	c/0,12	d/0,17
24	b/0,48	c/0,26	a/0,05	d/0,21
25	a/0,14	b/0,75	c/0,09	d/0,02
26	b/0,54	a/0,35	c/0,09	d/0,02

*Окончание табл. 5*

№ пункта	Варианты ответа и частота выбора			
	партнерская	наставническая	доминирующая	отвергающая
27	a/0,59	b/0,25	c/0,11	d/0,05
28	c/0,79	d/0,19	b/0,00	a/0,02
29	a/0,54	b/0,31	c/0,09	d/0,06
30	b/0,17	c/0,36	a/0,15	d/0,32
31	a/0,67	b/0,20	c/0,07	d/0,06
32	b/0,49	c/0,20	d/0,01	a/0,30
33	c/0,41	b/0,49	a/0,04	d/0,06
34	a/0,63	b/0,31	c/0,01	d/0,05
35	b/0,46	c/0,11	a/0,30	d/0,14
36	a/0,49	b/0,11	c/0,30	d/0,10

Художник серии *В.В. Сурков*

Корректор *Ж.П. Григорьева*

Компьютерная верстка *М.Е. Заболотникова*

Подписано в печать 24.12.2017.

Формат 60 × 90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 10,9.

Тираж 1050 экз. Заказ № 20

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6

[www.rgggu.ru](http://www.rgggu.ru)

[www.knigirgggu.ru](http://www.knigirgggu.ru)

---

Журнал «Вестник РГГУ»  
Серия «Психология. Педагогика. Образование»  
выходит 4 раза в год.  
Подписка принимается  
всеми отделениями связи без ограничений.  
Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»  
ОАО Агентства «Роспечать» – 71129  
Не забудьте своевременно подписаться  
на наш журнал!