

Таким образом, полученные результаты подтверждают данные ученых, что у нежеланных детей отсутствует чувство уверенности в себе, в своих силах и возможностях. Изначальная мотивация беременной женщины и дальнейшее отвержение ребенка оказывают значительное влияние на развитие агрессивности, тревожности и низкой фрустрационной толерантности. В результате формируется пассивная жизненная позиция,

снижается ответственность за происходящие события, что проявляется в дезадаптации старшеклассников. В противовес нежеланным детям, желанные — являются более доброжелательными, позитивными, эмоционально уравновешенными, они уверены в себе и контактны, что находит проявление в особенностях их социально-психологической адаптации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. Книга 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2005.
2. *Захаров А. И.* Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб.: Союз, 1998.
3. *Кроник А. А., Ахмеров Р. А.* Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008.
4. *Цареградская Ж. В.* Ребенок от зачатия до года. М.: Астрель: АСТ, 2005.
5. *Чемберлен Д.* Разум вашего новорожденного ребенка / Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2005.

### REFERENCES

1. *Anan'ev V. A.* Osnovy psihologii zdorov'ja. Kniga 1: Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ja. SPb.: Rech', 2005.
2. *Zaharov A. I.* Rebenok do rozhdenija i psihoterapija posledstvij psihicheskikh travm. SPb.: Sojuz, 1998.
3. *Kronik A. A., Ahmerov R. A.* Kauzometrija: Metody samopoznanija, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti. M.: Smysl, 2008.
4. *Caregradskaja Zh. V.* Rebenok ot zachatija do goda. M.: Astrel'; AST, 2005.
5. *CHemberlen D.* Razum vashego novorozhdennoho rebenka / Per. s angl. M.: Nezavisimaja firma «Klass», 2005.

*Phi Txi Xuey*

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕТЕРМИНАНТАХ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЬЕТНАМА)

*Проблема детерминации способностей рассматривается с позиций соотношения генотипических и средовых факторов. Представления о роли этих факторов в развитии одаренности оказывают влияние на учебный процесс. В работе анализируются представления вьетнамских респондентов (710 человек), полученные с помощью опросников. Результаты показали, что большая часть респондентов отводит ведущую роль средовым детерминантам («восточный подход»), однако стихийно сложившиеся представления о роли генотипических и средовых факторов — противоречивы. Они зависят от наличия опыта практической работы респондентов с одаренными детьми и от характера их профессиональной деятельности. Автор приходит к выводу о необходимости научнообоснованной подготовки педагогического персонала к работе с одаренными учащимися и просвещения населения.*

**Ключевые слова:** одаренность, способности, представления, наследственность, среда, обучение одаренных.

*Phi Thi Hieu*

**IMPLICIT PERCEPTIONS OF DETERMINANTS  
OF GIFTEDNESS DEVELOPMENT  
(BASED ON DATA IN VIETNAM)**

*Determinants of capability development are considered from the viewpoint of genotype/environment relationship. Implicit perceptions of the role of these factors in giftedness development influence the effectiveness of education. The perceptions of Vietnamese respondents (710) were obtained with questionnaires. Most respondents pointed out the leading role of environmental factors ("eastern approach"). However, their perception based on their own spontaneous, unsystematic experience is contradictory. The perception depends on practical work of the respondents with the gifted and on the type of their professional activity. A conclusion is made that scientifically based training for teachers and information dissemination for parents should be organized in order to work productively with the gifted.*

**Keywords:** giftedness, capabilities, heredity, environment, perception, gifted education

Изучение становления и развития одаренности у детей является одним из актуальных аспектов современной психологии и педагогики. Одаренность представляет собой уникальный феномен проявления выдающихся способностей в какой-либо деятельности и во многом определяется как природными (наследуемыми, врожденными, биологическими), так и средовыми (социокультурными) особенностями. В истории психологии одаренности рассматривались следующие варианты соотношения этих факторов: (1) одаренность определяется преимущественно социокультурными (средовыми) факторами; (2) одаренность определяется преимущественно генотипическими (наследственностью, врожденными особенностями) факторами; (3) в одаренность примерно одинаковый вклад делают как первые, так и вторые.

Очевидно, что проблема детерминации высоких способностей имеет не только теоретическое значение. Осознаваемое или неосознаваемое (скрытое, имплицитное, житейское) представление родителей, учителя или психолога о ведущей роли одного из факторов может влиять на разнообразные аспекты реализации одаренности: выявление, выбор уровня и вида обучения, поддержку профессиональных планов и т. п. [4; 5; 10].

Цель статьи — обсуждение результатов эмпирического исследования представлений о детерминации одаренности во вьетнамской выборке.

К проблеме детерминации одаренности обращались многие известные психологи. Так, С. Л. Рубинштейн писал: «Некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей существенно зависит от общественных условий» [6, с. 133]. В одной из современных моделей одаренности (Dai & Renzulli, 2008) подчеркивается значение самоорганизации навыков через взаимодействие со средой (в том числе и культурной), ведущей к ещё более высокой восприимчивости, адаптивности и творчеству [10].

В ряде психолого-педагогических концепций признается зависимость психики вообще и одаренности в частности — как от генотипических, так и от средовых факторов, причем наследственность выделяется как детерминирующий фактор проявления одаренности. Родоначальником этого подхода был Ф. Гальтон, основоположник дифференциальной психологии. В книге «Наследственность таланта: ее законы и последствия» ученый утверждал, что главная причина высоких достижений лежит в природе самого человека и передается генетически из поколения в поколение [2]. Наряду с признанием ведущей роли наследственности Ф. Гальтон не отрицал влияния социальной среды, уделяя внимание воспитанию и вкладу различных общественных факторов в

развитие. Однако он считал, что существует некая граница, через которую никакое воспитание и никакие упражнения не помогут переступить. Он выделяет «тройственное условие — сочетание даровитости, энергии и способности к тяжелому труду», как переходящее по наследству [2, с. 35].

В 20–30-е годы XX века генотипические факторы рассматривались как определяющие одаренность: на их долю отводилось в среднем 80% и более [7]. Позднее, в 80-е годы, представления о роли генотипа и среды изменились в сторону увеличения признания средовых влияний [7, с. 40], что в значительной мере связано с более глубокой проработкой самих понятий «генотип», «наследуемость», «врожденность» и «среда» [1; 7]. По данным экспериментальных исследований, доля генотипа уменьшилась до 65–70% в зависимости от вида способностей. Еще меньшая генотипическая предопределенность выявляется для специальных способностей. В настоящее время, по мнению ряда ученых, доля генотипической обусловленности одаренности колеблется в интервале 40–50%. Психогенетики на основе близнецового метода так оценивают наследственную составляющую развития разного рода способностей: IQ (по А. Бине) — 0,68; IQ (по Отису) — 0,80; вербальных способностей — 0,68; арифметических способностей — 0,12; способностей к естественным наукам — 0,34; к истории и литературе — 0,45; орфографических способностей — 0,53 (цит. по [7, с. 42]).

Обобщив результаты многочисленных исследований, В. Н. Дружинин пришел к следующим выводам: «Роль генотипа в предопределении детерминации вариации способностей больше, чем роль среды, если:

- способность является общей, а не специальной;
- способность тесно связана с общим интеллектом;
- способность не определяет непосредственное моторно-перцептивное взаимодействие со средой;
- способность является специфически человеческой, видовым признаком «*Homo sapiens*» [3, с. 102–103].

Таким образом, генотипические факторы

признаются ведущими в целом ряде способностей. Следует отметить, что широко-масштабное международное сравнительное исследование концепций одаренности, факторов, ее детерминирующих, стратегий и форм ее развития, привело известную исследовательницу Дж. Фримен (Великобритания) к выводу о двух подходах. «Западному» подходу свойственно делать большее ударение на наследуемости способностей, тогда как «восточный или азиатский» подход выделяет ведущую роль трудолюбия, добросовестного овладения необходимыми компетенциями [11].

В настоящее время во Вьетнаме усилился интерес к проблемам одаренности [5; 14; 15; 16; 17]. Страна находится на втором этапе развития образования одаренных учащихся. Первый этап пришелся на 60-е годы прошлого века и привел к появлению специализированных школ, учебных курсов и кружков для одаренных детей. Сейчас идут дискуссии по проблеме одаренности и по возможностям ее развития. Выявляют довольно много детей, которых называют «вундеркиндами». Эти дети в возрасте полутора-трех лет начинают читать, считать, писать. Оценка природы этого явления вскрывает противоречивые взгляды как ученых, так и практиков на соотношение наследуемости и среды. Научные исследования данного феномена во Вьетнаме отражены в единичных работах [14; 15]. Так, Нгуен Фик Зак Ха из Центра исследования возможностей человека полагает, что «со стороны наследования диапазона признаков — это нормальное явление. Характеристики индивидуума в ансамбле могут меняться от минимума до максимума — как по морфологическим признакам: цвет кожи — от очень темного до очень светлого, так и по интеллекту: один — очень глупый, а другой — очень умный» [16]. Очевидно, что здесь акцентируется генотипический фактор. Не все являются сторонниками этого подхода. Врач Нгуен Куок Вьет, отец девочки, которая за знание английского языка получила диплом Университета Кембриджа (Великобритания) в возрасте семи лет и набрала 550 баллов (!) по TOEFL в восемь лет, сказал: «Вундеркиндов нет. Всё — от муштровки! Муштрой можно добиться

результата, но можно погубить талант. Осторожно!» [17].

Во вьетнамском словаре педагогики под одаренностью понимается сочетание природно-наследственных задатков в психофизиологической структуре индивида, которое является предпосылкой возникновения и развития особенных ярких потенций и основой формирования способностей, опережающих обычную норму и позволяющих творить уникальные решения, которые дают огромные результаты [13]. Согласно этому определению, одаренность развивается на основе наследственно предопределенных особенностей. Это определение имеет сходство с определением, которое дает Б. М. Теплов [8, с. 16].

С целью выявления представлений об одаренности и об обучении одаренных детей во Вьетнаме в мае 2009 года нами были опрошены разные группы людей в городе Тхай Нгуен: 61 школьный администратор; 85 учителей и 89 родителей учащихся обычной школы; 72 учителя и 119 родителей учащихся специализированной школы; 70 преподавателей и 114 студентов пединститута и 100 студентов сельскохозяйственного института. Всего — 730 человек. Нами использовались два опросника, содержащих утверждения, правильность которых нужно было оценить по трех- или пятибалльной шкале. Мы анализируем только часть ответов, которая раскрывает представления людей о том, как влияет наследственность на развитие одаренности и обучение одаренных детей.

В 1-й колонке даются номера следующих утверждений.

№ 1. Одаренность дается от природы, благодаря чему люди успешно выполняют определенную деятельность, хотя они никогда не занимались этой деятельностью раньше.

№ 2. Одаренность представляет собой результат взаимодействия благоприятных природных задатков с обучением, активной деятельностью в избранной сфере.

№ 3. Одаренность формируется в жизни, в активной деятельности человека и не опирается ни на какую биологическую основу.

Статистическая обработка данных велась с помощью однофакторного дисперсионного анализа, значимость различий проверялась с помощью критерия F. Выявлено, что около 25% опрошенных считают одаренность наследственно предопределенным феноменом, так как соглашались с утверждением: «Одаренность дается от природы, благодаря чему люди успешно выполняют определенную деятельность, хотя они никогда не занимались этой деятельностью раньше». Наибольшее количество утвердительных ответов получено в группе родителей. Различия между группой родителей и остальной выборкой достигают значимого уровня ( $p < 0,05$ ). Данные различия отражают влияние профессиональной принадлежности респондентов (учителя, студенты).

Большая часть опрошенных — около 63% — утверждает: «Одаренность представляет собой результат взаимодействия

Таблица 1

Процент опрошенных, выразивших согласие с утверждениями о соотношении генотипических и средовых факторов

| Номер утверждения | Администрат. школьн., %<br>N=61 | Учителя, %<br>N=85 | Родители, %<br>N=89 | Родит. учащихся спец. школ, %<br>N=119 | Учителя спец. школ, %<br>N=72 | Преподав. института, %<br>N=70 | Студенты с/х института, %<br>N=100 | Студенты пед. института, %<br>N=114 | Общий показатель<br>N=710 |
|-------------------|---------------------------------|--------------------|---------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 1                 | 18,0                            | 27,1               | 36,0                | 31,1                                   | 26,4                          | 25,7                           | 11,0                               | 23,7                                | 25,1                      |
| 2                 | 60,7                            | 62,4               | 55,1                | 56,3                                   | 69,4                          | 62,9                           | 73,0                               | 61,4                                | 62,4                      |
| 3                 | 11,5                            | 2,4                | 3,4                 | 5,0                                    | 2,8                           | 11,4                           | 11,0                               | 11,4                                | 7,3                       |

благоприятных природных задатков с обучением, активной деятельностью в избранной сфере». И лишь 7,2% полагают, что «одаренность формируется при жизни в активной деятельности человека и не опирается ни на какую биологическую основу». В ответах на второе и третье утверждения значимых различий между группами не обнаружено ( $p > 0,05$ ). По нашим данным, большинство опрошенных считает задатки наследуемыми, но не детерминирующими полностью развитие одаренности. Полученные нами результаты согласуются с выделенным Дж. Фримен «восточным или азиатским» подходом, подчеркивающим значение трудолюбия и добросовестного овладения необходимыми компетенциями [11].

Рассмотрение гендерного аспекта одаренности также позволяет косвенно получить картину представлений о генотипическом и средовом. Анализ ответов на утверждение «Чаще высокие способности встречаются у мальчиков» показывает следующее: 23% (163 человека) всех опрошенных согласны с ним. Больше половины выборки (51,2% — 363 человека) не согласны с этим утверждением, а у 25,9% (184 опрошенных) нет определенного мнения. Безусловно, данные могут отражать распространенные традиционные стереотипы.

В научной литературе до сих пор встречаются утверждения о более низком уровне способностей, особенно интеллекта, у женщин по сравнению с мужчинами, что используется для объяснения более низкого

уровня достижений женщин во многих видах деятельности. Учитывая половые особенности сроков созревания и организации различных центров головного мозга и, следовательно, развития способностей к разным видам деятельности, ряд ученых делает вывод о разных механизмах работы мозга мужчин и женщин. Так, у женщин раньше созревают речевые области, у них лучше развиты вербальные способности. Мужчины же превосходят женщин по математическим способностям и пространственно-образному воображению. У женщин лучше, чем у мужчин, работают механизмы, вовлеченные в функционирование памяти. В частности, у женщин лучше развита ассоциативная память — они легче предлагают синонимы к определенному слову, соответствующий цвет, перечень пунктов, начинающихся с заданной буквы. Женщины быстрее извлекают информацию из памяти, они более ловкие; быстрее, чем мужчины, могут подбирать подходящие объекты из набора предлагаемых [1; 3]. Однако, несмотря на большое количество экспериментальных исследований, вопрос о гендерных различиях, а также влиянии биологических и психофизиологических детерминант на их становление остается дискуссионным, поскольку данные недостаточно доказательны и зачастую противоречивы [1; 3; 9, с. 114]. К средовым влияниям относятся, например, разные объяснения успешности девочек и мальчиков родителями одаренных детей.

Сравнение разных групп выявило, что

Таблица 2

Представления о гендерных особенностях проявления одаренности

| Варианты                             | Администраторы, %<br>N=61 | Учителя, %<br>N=85 | Учителя спецшкол, %<br>N=72 | Преподаватели, %<br>N=70 | Родители учащихся, %<br>N=89 | Родители учащихся спецшкол, %<br>N=119 | Студ. с/х института, %<br>N=100 | Студенты пед. института, %<br>N=114 | Итого |
|--------------------------------------|---------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------------|--|---------------------------------|-------------------------------------|-------|
| Согласен и полностью согласен        | 16,4                      | 28,2               | 13,9                        | 25,7                     | 17,9                         | 14,2                                   | 34,0                            | 29,9                                | 23,0  |
| Нет опред. мнения                    | 11,5                      | 17,6               | 27,8                        | 30,0                     | 23,6                         | 26,9                                   | 29,0                            | 34,2                                | 25,9  |
| Не согласен и совершенно не согласен | 72,2                      | 54,2               | 58,3                        | 44,3                     | 58,4                         | 58,8                                   | 37,0                            | 36,0                                | 51,2  |

**Представления о детерминантах развития одаренности (на материале Вьетнама)**

наименьшее количество администраторов, учителей спецшкол, родителей и родителей учащихся спецшкол считает, что «чаще высокие способности встречаются у мальчиков». Различия во мнениях по гендерному аспекту между группами достигают значимого уровня ( $p < 0,05$ ). Мы предполагаем, что характер деятельности и частота общения с одаренными детьми объясняют выявленные различия. Различия между ответами

женщин и мужчин не значимы ( $p > 0,05$ ) (26,1% мужчин, 21,1% женщин согласились; 49,8% мужчин, 51,9% женщин не согласились с этим утверждением). Этот результат является отражением изменяющегося положения женщин в обществе и создания более благоприятных возможностей для реализации их высоких способностей.

Нами были выделены три утверждения об обучении, в ответах на которые также

Таблица 3

**Мнения об обучении одаренных детей**

| Утвер. | варианты                             | Администра-<br>торы, %<br>N=61 | Учите-<br>ля, %<br>N=85 | Учите-<br>ля спец.<br>школ,<br>%<br>N=72 | Препо-<br>да<br>ватели,<br>%<br>N=70 | Роди-<br>тели, %<br>N=89 | Роди-<br>тели<br>учащих-<br>ся спец.<br>школ,<br>%<br>N=119 | Студен-<br>ты с/х<br>инсти-<br>тута, %<br>N=100 | Студен-<br>ты пед.<br>инсти-<br>тута, %<br>N114 | Итог |
|--------|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------|---|---|---|------|
| 1      | Согласен и полностью согласен        | 98,4                           | 68,2                    | 77,8                                     | 75,7                                 | 52,8                     | 53,8  | 49,0  | 57,9  | 63,8 |
|        | Нет опред. мнения                    | ,0                             | 21,2                    | 13,9                                     | 17,1                                 | 19,1                     | 23,5  | 26,0  | 20,2  | 18,9 |
|        | Не согласен и совершенно не согласен | 1,6                            | 10,6                    | 8,4                                      | 7,1                                  | 28,1                     | 22,7  | 25,0  | 22,0  | 17,4 |
| 2      | Согласен и полностью согласен        | 83,6                           | 72,9                    | 68,1                                     | 77,1                                 | 67,5                     | 64,7  | 53,0  | 61,4  | 67,0 |
|        | Нет опред. мнения                    | 8,2                            | 18,8                    | 15,3                                     | 10,0                                 | 15,7                     | 15,1  | 27,0  | 17,5  | 16,6 |
|        | Не согласен и совершенно не согласен | 8,2                            | 8,3                     | 16,7                                     | 12,8                                 | 16,9                     | 20,2  | 20,0  | 21,1  | 16,3 |
| 3      | Согласен и полностью согласен        | 54,1                           | 40,0                    | 33,3                                     | 42,9                                 | 58,4                     | 46,2  | 45,0  | 36,8  | 44,4 |
|        | Нет определ. мнения                  | 16,4                           | 29,4                    | 12,5                                     | 10,0                                 | 6,7                      | 14,3  | 28,0  | 22,8  | 18,0 |
|        | Не согласен и совершенно не согласен | 29,5                           | 30,6                    | 54,2                                     | 47,1                                 | 34,8                     | 39,5  | 27,0  | 40,4  | 37,6 |

отражаются представления о наследственной/средовой детерминации одаренности (табл. 3).

В 1-й колонке даются номера следующих утверждений. Для эффективного обучения детей с высокими способностями необходимо использовать специальные методы и формы учебной работы.

№ 2. Для детей с высокими способностями должны существовать свои школы, так же как есть школы для детей с задержками развития.

№ 3. Одаренность лучше развивается стихийно, чем тогда, когда в развитие вмешиваются извне.

Данные выявляют противоречивую картину: с одной стороны, довольно высокий процент опрошенных (44,4%) полагает, что «одаренность лучше развивается стихийно, чем тогда, когда в развитие вмешиваются извне» (№3), с другой, 37,7% — не соглашались с этим, а 18% — не имеют определенного мнения. Различия между этими группами достигают значимого уровня ( $p < 0,05$ ). Ответы на второе и третье утверждения вступают в противоречие с первым. Так, 63,8% (453 чел.) утверждают, что «для эффективного обучения детей с высокими способностями необходимо использовать специальные методы и формы учебной работы» (№1). Разница между группами достоверна ( $p < 0,05$ ). Процент согласия с третьим утверждением еще выше: 67% опрошенных отмечают, что «для детей с высокими способностями должны существовать свои школы, так же как есть школы для детей с задержками развития» (№2). Разница между группами достигает значимого уровня ( $p < 0,05$ ). Наибольшее количество положительных ответов было получено у учителей спецшкол, у учителей, администраторов школ и преподавателей вузов. Мы полагаем, что опыт практической работы повышает число адекватных представлений. В целом ответы на эти три утверждения показывают, что стихийно сложившиеся представления — непоследовательны и противоречивы.

Ответы на еще одно утверждение о формах обучения распределились так: 77,1% (547 чел.) опрошенных полагают, что существующие специализированные школы для одаренных детей в стране — это «абсолютно правильно» и «правильно»; и только 4,1%

(29 человек) считает, что это «неправильно» и «абсолютно неправильно». Таким образом, очевидно, что представления опрошенных о механизмах влияния на становление одаренности и о целесообразности целенаправленного обучения одаренных детей в специализированных школах почти совпадают. В то же время выявилось противоречие между ответами на утверждение №1 (табл. 3) и остальными утверждениями об образовательных стратегиях развития одаренности. Оно нуждается в дальнейшем изучении.

Выводы. Примерно четверть опрошенных считает, что генотипические факторы определяют развитие одаренности, тогда как большая часть выборки рассматривает их как задатки, предпосылки развития одаренности. Наибольший процент согласия был получен на утверждения об образовательных стратегиях развития одаренности: о целесообразности открытия специализированных школ; о специальных методах и формах обучения детей с высокими способностями. В определенной степени данные опроса отражают расхождения представлений относительно природы одаренности и подходов к обучению одаренных детей. Одной из причин расхождения представлений в описываемой выборке является наличие опыта практической работы с одаренными и характер профессиональной деятельности. Еще одна причина — несистематизированная информация, на основе которой строятся имплицитные представления. Мы сами рассматриваем биологические факторы как предпосылки для развития одаренности. Их можно сравнить с семенами: если их посеяли в хорошую почву, они прорастут, станут здоровыми деревьями, зацветут и начнут плодоносить. Если семена попадают в плохую почву, они либо гибнут, либо становятся чахлыми деревьями.

На данный момент во Вьетнаме отсутствует система научно обоснованной психолого-педагогической подготовки учителей, школьных администраторов, психологов к работе с одаренными детьми, несмотря на выраженное внимание к обучению этой категории учащихся. Международный опыт показывает, что подготовка учителей (как будущих, так и уже работающих), администраторов, психологов — важная составляющая плодотворной работы с одаренными детьми,

что представления педагогов о детерминации одаренности влияют на эффективность их учебной деятельности [4; 12]. Результаты нашего исследования будут использованы

в научно-практической подготовке квалифицированных национальных кадров для обучения и воспитания одаренных детей и просвещения населения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Атраментова Л. А., Филиппова О. В.* Введение в психогенетику. М.: Флинта, МПСИ, 2007. 471 с.
2. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта: законы и последствия. М.: Мысль, 1996. 271 с.
3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 2-е изд. СПб.: Питер, 2000. 356 с.
4. *Попова Л. В.* Учитель для одаренных. // Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. 2-е изд. М.: Академия, 2000. Гл. 10. С. 167–177.
5. *Попова Л. В., Фи Тху Хиеу.* Отношение и представления об одаренных детях во Вьетнаме // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. Т. 2. С. 379–385.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. М.: Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.
7. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
8. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Избр. тр.: В 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. I. 328 с.
9. *Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: ООО «Исследовательская группа “Социальные науки”», 2008. 211 с.
10. *Dai D. Y. and Renzulli J. S.* Snowflakes, Living Systems, and the Mystery of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, vol. 52 (2), 2008. P. 114–130.
11. *Freeman Joan.* Out-of School Educational Provision for the Gifted and Talented around the World. A Report for the Department of Education and Skills. London, 2002. 180 p.
12. *Monks F., Pfluger R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 174 p.
13. *Nguyễn Văn Giao.* Nguyễn Hữu Quỳnh. Vũ Văn Tảo. Bùi Hiền. Từ điển giáo dục học. Nxb Từ điển Bách khoa, HN, 2001. 519 tr.
14. *Nguyễn Văn Hảo.* Phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng khiếu âm nhạc trong trường tiểu học và trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*. Số 115, Tr.: 37–38. 2005.
15. *Nguyễn Ánh Tuyết.* Đặc trưng tâm lý của trẻ em có năng khiếu thơ. Luận án Phó tiến sĩ Tâm lý học. Hà Nội, 1979.
16. <http://choicungbe.com/tre-thong-minh>
17. <http://vietnamnet.vn/giaoduc/2006/01/537340>

### REFERENCES

1. *Atramentova L. A., Filipcova O. V.* Vvedenie v psihogenetiku. M.: Flinta, MPSI, 2007. 471 s.
2. *Gal'ton F.* Nasledstvennost' talanta: zakony i posledstviya. M.: Mysl', 1996. 271 s.
3. *Druzhinin V. N.* Psihologija obshchih sposobnostej. 2-e izd. SPb.: Piter, 2000. 356 s.
4. *Popova L. V.* Uchitel' dlja odarenyh. Glava 10. S. 167–177 // Psihologija odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N. S. Lejtessa. 2-e izd. M.: Akademija, 2000. 334 s.
5. *Popova L. V., Fi Thi Hieu.* Otnoshenie i predstavlenija ob odarenyh detjah vo V'etname // Psihologija cheloveka v sovremennom mire: Materialy Vserossijskoj jubilejnoj nauchnoj konferenciji, posvjashchennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S. L. Rubinshtejna. T. 2. M.: Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2009. S. 379–385.
6. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii: V 2-h t. T. I. M.: Pedagogika, 1989. 488 s.
7. *Savenkov A. I.* Odarennye deti v detskom sadu i shkole. M.: Akademija, 2000. 232 s.
8. *Teplov B. M.* Sposobnosti i odarennost' // Izbr. tr.: V 2-h t. M.: Pedagogika, 1985. T. 1. 328 s.
9. *Shcheblanova E. I.* Neuspeshnye odarennye shkol'niki. M.: ООО «Issledovatel'skaja gruppa “Social'nye nauki”», 2008. 211 s.
10. *Dai D. Y. and Renzulli J. S.* Snowflakes, Living Systems, and the Mystery of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, vol. 52 (2), 2008. P. 114–130.
11. *Freeman Joan.* Out-of School Educational Provision for the Gifted and Talented around the World. A Report for the Department of Education and Skills. London, 2002. 180 p.
12. *Monks, F., Pfluger, R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 174 p.



13. Nguyễn Văn Giao. Nguyễn Hữu Quỳnh. Vũ Văn Tảo. Bùi Hiền. Từ điển giáo dục học. Nxb Từ điển Bách khoa, HN, 2001. 519 tr.
14. Nguyễn Văn Hào. Phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng khiếu âm nhạc trong trường tiểu học và trung học cơ sở. Tạp chí Giáo dục. Số 115, Tr.: 37–38. 2005.
15. Nguyễn Ánh Tuyết. Đặc trưng tâm lý của trẻ em có năng khiếu thơ. Luận án Phó tiến sĩ Tâm lý học. Hà Nội, 1979.
16. <http://choicungbe.com/tre-thong-minh>
17. <http://vietnamnet.vn/giaoduc/2006/01/537340>

*E. E. Карташова*

### ОСОБЕННОСТИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

*В статье представлены данные социально-психологического исследования, конкретизирующие брачно-семейные установки современной молодежи в четырех ведущих аспектах: общие брачные установки, представления об интимных отношениях, отношения с прародительской семьей и ее влияние, детско-родительские установки. Рассмотрены специфические особенности современного брака. Выявлено, что в молодежной среде доминирует романтическая модель брака, ориентированная на позитивные переживания, а интимно-личностные отношения определяют сущность брака.*

**Ключевые слова:** брак, молодежь, семейные ценности, интимность, мотивы вступления в брак, модель семейных отношений.

*T. Kartashova*

### FEATURES OF MARRIAGE AND FAMILY SYSTEMS OF TODAY'S YOUTH

*The paper presents the findings of a socio-psychological study specifying the matrimonial attitudes of contemporary youth in four major areas: general marriage attitudes, the ideas of intimate relationships, relations with the grandparent family and its influence, parent-child attitudes. The consider specific features of modern marriage are regarded. It is argued that a romantic marriage model dominates which is focused on positive emotions, and intimate personal relations determine the essence of marriage.*

**Keywords:** marriage, youth, family values, intimacy, motives for marriage, a model of family relations.

Институт брачно-семейных отношений претерпевает существенные изменения, которые рядом исследователей (Андреева Т. В., Волкова А. Н., Гуггенбуль–Крейг А., Змановская Е. В., Ильин Е. П., Куртышева М. А., Морозова Е. А., Прохорова О. Г., Старостина Н. В., Целуйко В. М., Шнейдер Л. Б. и др.) оцениваются как кризис брака и семьи. В настоящее время отмечается ряд негативных демографических тенденций: ухудшение материального положения населения России (42% работников имеют заработную плату на уровне прожиточного минимума или ниже его); низкая рождаемость

(в среднем 1,3 ребенка на одну женщину) при высоком уровне смертности; диспропорциональное соотношение полов (начиная с 33-летнего возраста) вследствие высокой смертности мужчин; повышение уровня разводов (в 2002 г. число разводящихся впервые превысило число вступающих в брак); увеличение количества неполных семей и детей, растущих без отца; рост количества внебрачных детей (в 1999 г. число внебрачных детей составило 30% от всех родившихся) [1].

Специфической особенностью современного брака является его нестабильность [6].