



Автобиографические воспоминания молодых людей о поддержке и наказании любознательности в детстве

Autobiographical memories of young people on the support and punishment of curiosity in their childhood

Аннотация. В статье рассматривается любознательность как предпосылка познавательной инициативности на основе анализа автобиографических воспоминаний о своем детстве молодежи. Воспоминания о собственной детской любознательности, ее поддержке или наказании взяты как особый источник информации о прошлом личности, которое остается значимым в настоящем и многое определяет в будущем, в жизненных стратегиях поведения.

Ключевые слова: детская любознательность, познавательная инициатива, автобиографические воспоминания, поддержка и наказание

Abstract. The article examines curiosity as a prerequisite for cognitive initiative based on the analysis of autobiographical memories of their childhood by young people. Memories of children's own curiosity, its support or punishment are taken as a special source of information about the personality's past, which remains significant in the present and determines a lot in the future, in life strategies of behavior.

Keywords: children's curiosity, cognitive initiative, autobiographical memories, support and punishment

Одной из наиболее явно проявляющихся черт у детей дошкольного и младшего школьного возраста является любознательность [Поддьяков 2006]. В этом возрасте малыши активно пристают к взрослым с самыми разными вопросами: от вопросов об устройстве мира, телефона или червяка до вопросов



**Андреасян
Моника Вачеевна,**

выпускница департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, г. Москва
e-mail: mvandreasyan@edu.hse.ru



**Обухов
Алексей Сергеевич,**

к. психол. н., доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, г. Москва
e-mail: ao@redu.ru

**Monika
Andreasyan,**

graduate of Department
of Psychology, Faculty of
Social Sciences, National
Research University
“Higher School of
Economics” , Moscow

**Alexey
Obukhov,**

Ph. D. in Psychology,
Associate Professor,
Leading Expert of Pinsky
Center for General and
Additional Education,
Institute of Education,
National Research
University “Higher School
of Economics” , Moscow

о том, откуда берутся дети. Реакции взрослых на такое детское поведение могут сильно различаться: от игнорирования, наказания, снисходительности до терпеливых ответов на непрерывный поток вопросов, вовлеченности в мир и деятельность ребенка. Несмотря на это любознательность в контексте рассмотрения ее дальнейшего развития при взрослении не имеет широкого академического интереса. В данной статье любознательность рассматривается как предпосылка познавательной инициативности. Для того, чтобы изучить феномен, переживавшийся в детском возрасте, был использован метод анализа автобиографических воспоминаний. Воспоминания о собственной детской любознательности, ее поддержке или наказании – важный источник информации о прошлом личности, которое остается значимым в настоящем и многое определяет в будущем в жизненных стратегиях поведения. Перед тем, как предоставить данные об анализе воспоминаний, обсудим теоретико-методологическую основу исследования и представим существующие в данной области исследования.

Детская любознательность как предпосылка инициативности во взрослом возрасте

Феномен детской любознательности

Одна из важных особенностей детей дошкольного и раннего школьного возраста – ярко выраженная любознательность, стремление активно познавать окружающую их реальность. Дети в раннем возрасте еще не боятся неизведанного, наоборот, они охвачены стремлением потрогать, послушать, изучить все, что кажется им интересным и необычным, не боясь последствий, при этом в каких-то ситуациях они могут испугаться безобидной, на самом деле, вещи или ситуации. Могут невозмутимо задать бестактный вопрос абсолютно незнакомому человеку в одной ситуации, но постесняться узнать что-то у близких. Такое активное дифференцированное поведение, на наш взгляд, нельзя упрощать, объясняя это изменчивостью детского поведения. Это является выражением детской любознательности или исследовательского поведения – сложным конструктом.

Первые активные исследования феномена любознательности в зарубежном сообществе проводились в семидесятых годах прошлого века. Так, Д. Берлин определяет исследовательское поведение как поведенческую реакцию, направленную на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью [Berlyne 1965]. Он и его коллеги выделяют два уровня любознательности – мотивирующая сила и поведенческая мотивация в форме исследования [Berlyne 1960; Hunt 1965; Keller 2004].





Другие исследователи рассматривали эти два уровня как две «черты» любознательности [Keller 2004]. Таким образом, любознательность, согласно этим исследованиям, является инструментом удовлетворения потребности в изучении окружающего мира. Также Д. Берлин выделил два свойства внешних стимулов, которые и вызывают любознательность у человека — это новизна стимула и его сложность, побуждающая исследовать.

Мотив исследовательского поведения — потребность в поисковой активности. В этологии такое поведение детерминруется безусловными рефлексам. И. П. Павлов называл такой рефлекс ориентировочным — реакция организма, появляющаяся при воздействии на него нового или неожиданного раздражителя. При этом И. П. Павлов утверждал, что именно этот ориентировочный рефлекс в дальнейшем трансформируется в любознательность, которая позволяет человеку существовать в этом мире и адаптироваться к нему [Павлов 1951, с. 28]. Таким образом, в данном контексте любознательность имеет объективные биологические предпосылки, обусловленные эволюционным развитием.

Более детально в отечественной психологии любознательность изучала В. С. Мухина. Согласно ей, в каждом человеке конкурируют два начала — стремление к исследованию и стремление к гомеостазу (покою). В. С. Мухина так же рассматривает исследовательское поведение, которое детерминировано исследовательским импульсом, как нечто обусловленное филогенезом [Мухина 2006]. То есть это характеристика, доставшаяся человеку от животных предков — например, приматов, у которых сильно развиты ориентировочные рефлекс. Человек лишь в процессе развития преобразил эти рефлекс в более социальный вид.

Таким образом, человек имеет биологические предпосылки любознательности, которые у человека выражены либо в безусловных рефлекс, либо в исследовательском импульсе.

Л. И. Божович рассматривала потребность в новых впечатлениях (что концептуально близко к понятию любознательности) как базовую потребность ребенка [Божович 2008], а М. И. Лисина определила познавательную активность как мотивационную направленность на изучение физического и социального окружения [Лисина 1982].

В настоящее время в отечественной психологии исследовательское поведение активно изучают А. Н. Поддьяков и А. С. Обухов. А. Н. Поддьяков определяет исследовательское поведение как важную характеристику деятельности человека, действия, направленные на познание и изучение окружающего мира, поиск и приобретение новой информации [Поддьяков 2006]. Он называет исследовательское поведение одной из форм взаимодействия человека с окружающей его реальностью. В своем исследовании А. Н. Поддьяков выделяет три





уровня детерминации исследовательского поведения как самостоятельно развивающейся системы. Первый уровень – объективное строение сложных динамических областей, которые обуславливают ограничения и возможности исследовательского поведения. Второй уровень – это система социальных условий или взаимодействий, которые могут как способствовать и поощрять исследовательское поведение, обучение человека, так и препятствовать им. Таким образом, А. Н. Поддьяков постулирует влияние окружающих человека социума и объективных условий на проявление исследовательского поведения. Третий уровень – это активность самого человека в исследовательском поведении, которую он проявляет, опираясь на свою систему ценностей, мотивов, моральных норм и конкретных ситуативных целей. Любознательность А. Н. Поддьяков рассматривает как мотивационную основу исследовательского поведения. [Поддьяков 2006].

Похожую систему исследования как универсального вида жизнедеятельности выделяет и А. С. Обухов. Он так же выделяет три составляющие исследования. Первое – это биологические предпосылки, которыми являются исследовательская активность, исследовательское поведение и исследовательское реагирование. Вторая составляющая – это социокультурные условия, содействующие исследовательской деятельности или ограничивающие ее. И третьей составляющей он называет внутреннюю активность личности, ее готовность осознать проблемы, конструктивно на них реагировать, выстраивать исследовательскую позицию к миру или самому себе [Обухов 2006].

О влиянии внешних условий на проявление любознательности говорил и А. Чак. Его исследование показало, что очень любознательные дети задают больше вопросов «отзывчивым» и «демонстративным» взрослым, чем «неотвечающим» взрослым. Кроме того, в своем исследовании он говорит о положительной корреляции между исследовательским поведением родителей и любознательностью детей [Chak 2007].

Многие исследователи разделяют любознательность как черту характера, проявляющуюся на протяжении всей жизни человека, и ситуативную любознательность, проявляющуюся лишь в конкретных ситуациях. В данном исследовании мы говорим именно о любознательности как личностной черте, развитию которой можно способствовать с детства.

Важность роли родителей и учителей показало и исследование Дж. Александер и его коллег, посвященное мыслительным практикам (thinking practices) в естественных науках и математике. Он говорит о том, что важной частью обучения является поддержание любознательности и интереса у детей [Alexander et al 2015].

С. Энгель так же указывает на важную поддерживающую роль учителей. Моделируя и поощряя учеников задавать





вопросы объектам и событиям в своих классах и в их расширенной среде, учителя способствуют развитию любознательности и интереса [Engel 2011].

Помимо этого, проведено немало исследований, показывающих влияние любознательности человека на различные аспекты его жизни. Любознательность способствует развитию других личностных качеств, тем самым, опосредованно влияя на самые разные сферы жизни. Так, любознательность может стимулировать развитие детей, способствовать получению образования, способствовать личностному росту и даже стимулировать научные открытия [Kashdan et al 2004]. Кроме того, исследования показали, что любознательность может способствовать повышению производительности труда [Mussel 2013; Reio, Callahan 2004; Woo et al 2014] и помогает новичкам адаптироваться к их рабочей среде [Harrison et al 2011].

Любознательность влияет на качество жизни взрослых людей – как на психологический комфорт при работе в организациях [Harrison et al 2011; Reio, Callahan 2004], так и на их общее психологическое благополучие [Kashdan, Steger 2007; Park et al 2004].

Например, любознательность способствует скорейшей адаптации на новом рабочем месте. Сотрудники с высоким уровнем любознательности с большей вероятностью будут интересоваться проблемами на рабочем месте, что, в свою очередь, повысит их знания и навыки. Поэтому они могут чувствовать себя компетентными в организации.

Но за счет чего это происходит? Мы предполагаем, что высокий уровень любознательности способствует инициативности человека, так как побуждает его к активным действиям для изучения нового и неизведанного, для получения ответов на вопросы, тем самым и влияя на его качество жизни. Более подробное феномен инициативности и его связь с любознательностью будет раскрыта в нашем исследовании.

Феномен инициативности

В целом понятия «инициативность» и «инициатива» употребляются и применяются в различной литературе довольно давно, однако значение этого термина постоянно менялось и переосмыслялось. Поэтому, попробуем уточнить определение этого понятия, а также разобраться в механизмах инициативности.

В психологии об инициативности впервые говорили К. Левин, Т. Рибо, Ж. Пейо и другие. Т. Рибо и Ж. Пейо рассматривали инициативность как волевое качество личности. Ж. Пейо в своих работах противопоставляет инициативности лень и пассивность, а Т. Рибо рассматривает патологические состояния инициативности (то есть безынициативность)





и называет их причиной недостаток возбуждения нервной системы, который и приводит к невозможности приступить к какому-то делу.

Так же об инициативности как качестве личности в отечественной психологии писали С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн 2000], К. К. Платонов [Платонов 1986]. В своих работах эти ученые рассматривали инициативность как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее ее успешность в различных видах деятельности. В последнее время в отечественной психологии инициативность анализируется с точки зрения различных аспектов, таких как динамический, когнитивный, мотивационный и эмоциональный. В рамках психологии активности рассматриваются динамические особенности их проявления. В качестве динамических характеристик инициативности выделяются устойчивость и широта.

Тем не менее, в психологии инициативность в основном изучается в связке с креативностью и творчеством [Богоявленская 1983; Жарикова 2011], либо в рамках психологии предпринимательства [Тучак 1993].

Мотивационный аспект инициативности в своих исследованиях рассматривали Д. Б. Богоявленская [Богоявленская 1983], М. С. Говоров [Говоров 1962]. Они определяли инициативность как стремление искать новые пути для более успешного решения стоящих задач, как выход за рамки заданных условий. Многие исследователи рассматривали инициативность в основном в связи с волевыми качествами личности. При этом проявление инициативности так же связывают с таким личностным качеством, как самостоятельность, отмечая, что развитие инициативности невозможно без развития самостоятельности.

Так же И. Кезикова в своем исследовании изучала различия в психологических структурах инициативности и любознательности у школьников с различным бэкграундом — живущих в зараженном радиацией районе и в чистом — и выяснила, что в первом случае любознательность и инициативность школьников стимулируется мотивационно-смысловыми переменными, а во втором случае — регуляторно-динамическими [Кезикова 2013].

Е. О. Смирнова рассматривает детскую любознательность как проявление познавательной инициативности в дошкольном возрасте [Смирнова, Солдатова 2019]. Понятие познавательной инициативы рассматривается вместе с любознательностью также в младшем школьном возрасте [Носикова 2016]. Она определяется как проявление ребенком познавательной активности и интереса, надситуативность, и является интегративным личностным качеством, побуждающим ребенка преобразовывать окружающую среду в самостоятельное исследование.

Познавательную инициативность выделяют одним из критериев познавательной самостоятельности [Носикова 2016]. Познавательная самостоятельность — это интегративное





свойство личности, которое выражается в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и мотивационных характеристик, которые проявляются в стремлении к получению и поиску новых знаний, самообразованию, умению самостоятельно ставить перед собой цели и задачи для осуществления исследовательской деятельности [Обухов, Носикова 2015].

А. С. Обухов и Я. Н. Носикова в качестве ключевых факторов, влияющих на познавательную активность, называют педагогическое взаимодействие с детьми, а также поведение родителей, оказывающих влияние на мотивацию ребенка к познавательной активности и его интеллектуальную способность к познанию окружающей реальности, взаимодействию с ней, постановке исследовательских задач и целей, а также к осуществлению познания [Обухов, Носикова 2015].

Таким образом, в отечественной психологии есть две линии понимания инициативности: 1 – инициативность как волевое решение, со следующими признаками: способность быстро браться за дело, склонность браться за что-либо по собственному желанию и так далее; 2 – инициативность как побуждение к новому, способность человека это новое видеть, стремиться к нему [Боговяленская 1983].

Инициативность в зарубежной психологии чаще всего рассматривается в контексте трудовой деятельности и изучается проявление инициативности сотрудниками во время работы. М. Фэй и Д. Фрез провели большое исследование, обобщив различные доказательства валидности конструкта инициативности. В своей работе они определяют инициативность как черту личности, которая характеризуется self-start (то есть иницируется самой личностью), проактивностью и преодолением трудностей, возникающих при достижении цели. Такой признак как self-started подразумевает, что человек сам устанавливает себе эти цели без какого-то внешнего вмешательства. Целями и причинами инициативного поведения считаются прогнозирование будущих требований и попытка их выполнить или предотвращение возможных проблем. Таким образом, инициативность связана с долгосрочным планированием, а так как при долгосрочном планировании неизбежны трудности и неудачи, инициативный человек – это человек, готовый их принимать и преодолевать [Frese et al 1997].

Ряд исследователей изучали предпосылки и механизмы развития инициативности у детей. Социально-когнитивные и реляционные перспективы человеческого развития предполагают, что развитие всегда происходит в (социальном) контексте [Bandura 2001, Overton, Lerner 2014]. Среди составляющих этого контекста позитивное воспитание – один из хорошо изученных факторов, способствующих развитию навыков саморегулирования. Позитивное воспитание представляет собой широкую концепцию, охватывающую





родительское тепло, поддержку, соответствующую дисциплину и участие в детской деятельности [Morrill, Hawrilenko, Córdova 2016]. В отличие от жесткой дисциплины и навязчивости, позитивное воспитание способствует позитивным отношениям между родителями и детьми и способствует благополучию, саморегулированию и автономии детей [Berger 2011; Rodrigo 2010]. В том же ключе позитивное воспитание также должно способствовать изменениям в развитии инициативного поведения. В частности, позитивное воспитание играет важную роль в формировании убеждений о внутреннем контроле и самоэффективности, которые были предложены и идентифицированы как важные предшественники инициативного поведения [Frese, Fay 2001; Frese et al 1997; Wollny et al. 2016]. Например, позитивные родители передают чувство родства, которое, согласно теории самоопределения, способствует укреплению уверенности в себе и автономии человека. В этом ключе позитивные родители оказывают большое влияние на самоэффективность своих детей и контролируют убеждения, предлагая им положительные образцы для подражания, опыт мастерства, а также ободряющую и последовательную обратную связь [Martin, Dowson 2009, Schunk, Meese 2006, Weiner 2001]. В соответствии с этим, исследования предполагают тесную связь между позитивным воспитанием и автономией детей, самооценкой и воспринимаемым контролем [Gonzalez-DeHass et al 2005]. Таким образом, позитивные родители, вероятно, продвигают инициативное поведение своего ребенка через свое влияние на его мотивационные убеждения.



Также исследователями рассмотрена роль инициативности в дальнейшем развитии детей. Социально-когнитивная теория, теории действия и теории конструктивизма постулируют, что люди оказывают активное влияние на их развитие [Bandura 2001, Haase et al 2013]. Считается, что свобода действий и вовлеченность в достижимые цели являются важными факторами, способствующими активному и позитивному саморазвитию и благополучию человека [Haase et al. 2013, Williams, Merten 2014]. Таким образом, поскольку инициативное поведение подразумевает, что дети ставят собственные цели, ориентированы на действия и бросают вызов существующему положению вещей, теоретические соображения предполагают, что инициативное поведение играет положительную роль в развитии детей и подростков. Это так же подтверждают проведенные исследования [Warner et al 2017].

Таким образом, многие исследования подтверждают позитивную корреляцию между инициативностью человека и различными аспектами чувства благополучия.



Любознательность как предпосылка развития инициативности

Как уже было сказано выше, инициативность часто рассматривается как следствие способности человека видеть новое, искать новые проблемы и вопросы, находить новые пути решения. В то же время, любознательность в общем определяется как стремление активно познавать окружающую реальность. Как говорилось выше, важными факторами, побуждающими к исследовательскому поведению (которое является проявлением любознательности) являются новизна и сложность объекта, на который направлена активность человека. Таким образом, теоретические соображения предполагают, что одной из предпосылок инициативности личности может быть любознательность человека. Можно предположить, что стремление узнавать новое, находить ответы на поставленные вопросы побуждает человека к активным действиям, проявляясь в инициативном поведении. О любознательности как стимулирующем факторе активного поведения говорит и исследование Си Ву и С. Паркер [Wu, Parker 2012]. Их исследование так же показывает, что люди с высоким уровнем любознательности склонны переосмысливать окружающую их среду и вести себя новаторски.

Кроме того, недавнее исследование Х. Ванг показывает положительную корреляцию между любознательностью и инициативностью. Более того, его исследование демонстрирует, что любознательность, находясь в тесной связи с инициативностью, через инициативность влияет на многие аспекты жизни, такие как психологическое благополучие и эмоциональную истощенность [Wang 2015].

Анализ автобиографических воспоминаний как метод изучения детства

Феномен автобиографических воспоминаний

Способов исследования детства и его влияния на последующее развитие личности не так много. Одним из методов является изучение автобиографических воспоминаний о детстве. Однако этот метод является довольно специфичным и имеет свои достоинства и недостатки. Исследования автобиографической памяти в основном ведутся в рамках нарративной психологии, так как нарративная практика рассматривает жизнь человека как множество историй, созданных разными людьми, сообществами, которые формируют индивидуальный личностный опыт.

В отечественной психологии об автобиографической памяти наиболее широко известны работы В. В. Нурковой [Нуркова 2000]. Автобиографическая память определяется





как высшая мнемическая функция, организованная по смысловому принципу, которая обеспечивает формирование субъективной истории жизни и переживания себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути. Таким образом, автобиографическая память и автобиографические воспоминания создают идентичность человека. В. В. Нуркова определяет автобиографическую память как «рассказ о прошлом», изложенный по определенным обществу правилам, так как мы на бессознательном уровне, усвоив в процессе социализации и интериоризации, знаем, в какой форме должны быть эти воспоминания [Нуркова 2000]. Это субъективное отражение пройденного человеком жизненного пути, которое состоит в фиксации, сохранении, интерпретации и воспроизведении лично значимых автобиографических событий, состояний и переживаний, которые способствуют конструированию личности, воспринимаемой как уникальный, тождественный самому себе психологический субъект. Кроме того, В. В. Нуркова отмечает, что автобиографические воспоминания далеко не всегда отражают реальность и произошедшие события. Она говорит о том, что автобиографическая память не «репродуктивна, а реконструктивна» [Нуркова 2000]. Это подтверждают и многие исследования, проведенные в рамках когнитивной психологии и исследовании ложных воспоминаний [Loftus 1995]. Тем не менее, автобиографическая память и автобиографические воспоминания являются основой, на которой строится «Я-концепция» человека и его персональная идентичность. С. Л. Рубинштейн писал, что «человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю» [Рубинштейн 2000, с. 688]. Автобиографическая память заполнена воспоминаниями о событиях, переживаниях либо лично значимых, либо очень ярких, врезающихся в память. Однако эти воспоминания сохранены не в виде детально точных фактов, автобиографическая память не фотографична. Автобиографические воспоминания сохраняются у человека в семантически-смысловой форме и образной. То есть человек часто запоминает лишь суть произошедшего при актуализации, дополняя воспоминание деталями. Именно поэтому воспоминания о событиях могут меняться и подвергаться воздействию различных когнитивных искажений.



Автобиографические воспоминания могут подвергаться как когнитивным искажениям, свойственным памяти человека в целом, таким как быстротечность (со временем определенные факты, события забываются), блокировка (какие-то воспоминания, о которых мы помним, но не можем актуализировать, воспроизвести) [Шахтер 1999], так и специфическим для автобиографической памяти искажениям [Обухов, Бородкина 2012].



Воспоминания могут искажаться из-за когнитивных интерпретаций в случаях, когда человек неправильно интерпретировал определенные факты и сконструировал ложное воспоминание. Кроме того, как говорилось выше, люди не запоминают события детально, они запоминают лишь основное, суть события, сам факт того, что оно произошло, а при воспроизведении склоны дополняют детали события по определенным имеющимся схемам, которые приобретаются в процессе социализации. Поэтому эти воспоминания могут искажаться, так как схемы не всегда соответствуют действительности. Еще одно когнитивное искажение проявляется при постоянном повторении события, так как в таком случае происходит перекодировка образной информации, воспоминание все больше отдалается от чувственной ткани. На автобиографическую память также влияют защитные механизмы личности, вытесняя одни воспоминания и подсвечивая, постоянно актуализируя, другие. Важным фактором, воздействующим на автобиографические воспоминания, является текущее состояние личности, которая в зависимости от характера наличной жизненной ситуации, может приукрашивать прошлое либо, наоборот, преувеличивать негативные события и переживания. Так же воспоминания изменяются под действием интервала самоидентичности личности: при воспоминании событий, произошедших в ином интервале, возникает феномен отчуждения части автобиографического опыта. Кроме того, на воспоминания определенное внимание оказывает пол, национальность, культура, в которой человек находится.



Таким образом, воспоминания могут немного или существенно искажаться, тем не менее являясь не только основой Я-концепции личности, но и выступая средством закрепления уже имеющихся у человека черт характера, за счет изменчивости, избирательности и символического характера воспоминаний.

Помимо непосредственно воспоминаний о себе, важным источником формирования идентичности является анализ и рефлексия автобиографических воспоминаний, так как это дает человеку информацию о себе, об особенностях характера и свойствах личности.

Рассказывая истории о своей жизни, люди выражают в них свое самосознание, которое является важным источником самоопределения. Эта форма мышления представляет собой процесс саморефлексии, в котором человек, рефлексировав, осознавая себя, опирается на предыдущий опыт, в поисках связей между прошлыми событиями и текущими действиями, проблемами. Таким образом, в автобиографических воспоминаниях он самостоятельно воспроизводит какие-то причинно-следственные связи, атрибутируя различные действия, факты причинами из прошлого.





Особенности воспоминаний о детстве

Одним из ключевых этапов жизни человека является детство, так как именно в детстве закладываются предпосылки личности человека. Воспоминания о детстве играют важную роль в становлении личности, отличаясь своей уникальностью — у каждого о детстве свои собственные, феноменологически неповторимые воспоминания, которые складываются в единый образ детства. Воспоминания о детстве могут быть опорой для человека на всех этапах жизни, являясь ресурсом, поддержкой, а могут иметь деструктивные для личности последствия, являясь основой для ментальных расстройств.

Важной темой является источник этих воспоминаний. Они чаще всего не непосредственны, а укоренены в детском взаимодействии со взрослыми, основаны чаще всего на их рассказах [Нуркова 2000]. В. В. Нуркова выделяет четыре вида детских воспоминаний, классифицируя их на основе источников, в целом разделяя их на истинные воспоминания и ложные. Истинные воспоминания бывают натуральными и социальными. Натуральные — это первичные воспоминаний, которые непосредственно запомнились своей новизной, яркостью, эмоциональной насыщенностью, сохранившись в формате чувственного образа. Социальные воспоминания созданы на основе натуральных и обогащаются деталями во взаимодействии и диалоге со взрослыми. В ложных воспоминаниях В. В. Нуркова выделяет фантазийные и артефактные. Фантазийные воспоминания — ложные воспоминания о не происходивших в реальности событиях, которые ошибочно принимаются за реальные. Фантазийные воспоминания так же, как натуральные, имеют чувственную основу, однако чувственная ткань такого рода конструируется из разных происходивших в действительности событий. Артефактные воспоминания так же являются ложными, не имеют под собой реальных оснований, однако конструируются не самим ребенком, а взрослыми посредством рассказов, историй.

В целом при изучении детства исследователи выделяют два подхода к пониманию природы детских воспоминаний. С одной стороны, детские воспоминания рассматриваются как отражение жизненного опыта в различных формах. В таком случае, для анализа воспоминаний исследователи занимаются реконструкцией жизненной ситуации субъекта, которая считается основой развития его личности. Таким образом, в данном подходе исследователи рассматривают детские воспоминания как полученные в результате проживания ребенком определенных событий.

Однако, как уже было сказано выше, детские воспоминания, как и воспоминания в целом, не всегда объективно точны —





человеческая память ненадежна и подвергается многим когнитивным искажениям.

Исследователи второго подхода рассматривают детские воспоминания как «результат конструктивного процесса построения уже зрелой личностью автобиографического нарратива на основе запечатленного в детстве мнемического материала» [Нуркова, Масалова 2009, с. 2]. С точки зрения этого подхода, автобиографические воспоминания являются итогом селективной работы взрослого человека над содержанием автобиографических воспоминаний для построения внутренне согласованной истории своей жизни. Воспоминания о детстве тут рассматриваются как отражение значимых для человека тем. Это подтверждает и исследование В. В. Нурковой, в котором она изучала, как изменение жизненной ситуации влияет на воспоминания о детстве. Результаты исследования показали, что неожиданное изменение жизненной ситуации приводит к определенным изменениям в детских воспоминаниях. В исследовании В. В. Нурковой респонденты демонстрировали так называемый феномен «утраты детства» – свою автобиографическую историю они начинали рассказывать с подросткового возраста, а не детства. Однако при использовании определенных техник, эти воспоминания вновь актуализировались в сознании. Таким образом, это исследование так же демонстрирует определенную связь между характером воспоминаний о детстве и личной жизненной ситуации человека.

В этом подходе исследования детства на основе автобиографических воспоминаний проводил В. Г. Безрогов [Безрогов 2001]. Он рассматривал автобиографические воспоминания как отражение детского опыта, повествующего об особенностях взаимодействия взрослых с детьми, о ценностях, которые транслировались человеку в детстве. Однако одновременно с этим, В. Г. Безрогов отмечал, что воспоминания о детстве содержат отблеск всей последующей жизни человека вплоть до момента рассказа. Автобиографические воспоминания несут в себе помимо реальных фактов общекультурные стереотипы, определенную принятую в обществе структуру повествования, «правильную биографию», которая принята в обществе и семье повествователя [Безрогов 2006].

В своей работе мы не придерживаемся одного из этих двух подходов, а считаем эффективным интегрировать их, считая, что пережитый ребенком опыт создает базу реальных (в основном) воспоминаний, доступных человеку, а человек, конструируя собственную автобиографическую историю, селективно отбирает релевантные воспоминания, выступая источником преобразования своего автобиографического потенциала.





Особенности автобиографических воспоминаний в молодости

Важной особенностью молодости является то, что этот этап является переходным между подростковым возрастом и зрелостью [Болотова, Молчанова 2012]. Это возраст, в котором меняется отношение ко времени, в котором человек наиболее полно принимает себя и свою жизнь. В подростковом возрасте детьми движет желание стать старше, уйти от детства, в связи с чем многие детские черты подавляются, не принимаются. В то время, как на этапе юности человеку проще принять себя и свое детство. Детство уже не рассматривается как этап, от которого нужно скорее сбежать, оно принимается. Благодаря этому появляется возможность открытого проявления тех черт, которые раньше всячески подавлялись. А так как текущее состояние человека, его наличная ситуация влияет на содержание автобиографических воспоминаний, в этом возрасте детские воспоминания должны быть наиболее полно и ярко актуализированы.

Таким образом, молодые люди склонны в автобиографических воспоминаниях самостоятельно воссоздавать причинно-следственные связи, атрибутировать наличные ситуации, черты характера особенностями прошлого.

В связи с этим, мы предполагаем, что в автобиографических воспоминаниях о поощрении и наказании любознательности в детстве будет представлено атрибутирование инициативности или безынициативности поощрением или наказанием любознательности.

Понимание механизмов инициативности, ее взаимосвязь с детской любознательностью может помочь в разработке способов взаимодействия взрослых с детьми, способствующих формированию гармоничной личности.

Контент-анализ автобиографических воспоминаний молодых людей

Программа исследования

Реакция значимых для ребенка взрослых в ответ на проявление любознательности может повлиять на формирование различных личностных качеств. Данное исследование намеревается выявить связь между различными стратегиями поведения в ответ на любознательность и личностными качествами человека, в частности, с инициативностью.

Гипотезы исследования:

- 1 — существует зависимость между поощрением любознательности и субъективной инициативностью;
- 2 — существует зависимость между наказанием любознательности и снижением инициативности.





Описание и обоснование выборки исследования

В своем эмпирическом исследовании мы проанализировали автобиографические воспоминания молодых людей о ситуациях поощрения и наказания проявления детской любознательности. В выборку вошли молодые люди от 18 до 25 лет, так как на наш взгляд именно в этом возрасте автобиографические воспоминания о детстве должны быть более полно актуализированы в памяти и молодые люди способны наиболее объективно их проанализировать.

Все участники — студенты, на момент фиксации своих автобиографических воспоминаний получали высшее образование.

В выборку вошло 67 человек: 10 юношей и 57 девушек. Мы проанализировали 268 воспоминаний — 67 воспоминаний о поощрении любопытства в дошкольном возрасте, 67 воспоминаний о поощрении любопытства в школьном возрасте и 134 воспоминания о наказании за проявление любопытства в школьном и дошкольном возрасте.

Два периода детства мы выбрали не случайно. Субъективно дошкольное детство переживается обычно как более свободный и спонтанный период, когда ребенку кажется, что он делает то, что он хочет. Это связано во многом с тем, что от ребенка дошкольного возраста меньше, чем от младшего школьника, требуют собственной произвольности и самоконтроля. В школьном детстве поведение ребенка становится более осознанным и произвольным, меняются акценты интересов, повышается степень их осознанности.

Методы и этапы проведения исследования

Исследование проводилось в формате письменных заданий. Студентам была дана следующая инструкция: «Опишите как можно более детально четыре автобиографических воспоминания: два из дошкольного детства, два из школьного. В одном из них — когда собственная любознательность, интерес к чему-либо подерживался взрослыми; в другом — когда наказывался. Сделайте по каждому воспоминанию умозаключение: чему тогда научился».

Основываясь на существующих исследованиях, мы предположили, что, выполняя это задание, студенты записывали наиболее яркие и значимые для них воспоминания.

Полученные воспоминания были проанализированы с помощью качественно-количественного контент-анализа. Для анализа воспоминаний были изучены и выделены качественные и смысловые категории контент-анализа, соответствующие целям исследования. После первичного анализа были выделены следующие категории:

Реакция поощрения со стороны взрослого:

- Похвала, одобрение;
- Вознаграждение;
- Предоставление инструментов;
- Отправить учиться;





- Допустить к совместной деятельности.

Реакция наказания со стороны взрослого:

- Вербальное наказание;
- Физическое наказание;
- Наложение запрета;
- Объяснить, что не так.

Способы проявления любознательности:

- Манипуляции с предметами;
- Желание чему-то научиться;
- Вкусовое, тактильное, визуальное изучение (желание что-то посмотреть, потрогать, увидеть);
- Вопрошание (вопросы взрослым на различные темы).

Инициаторы детской любознательности:

- Новая обстановка;
- Предметы;
- Вид деятельности;
- Животные;
- Имитация поведения;
- Поиск ответов.

Субъективные последствия:

- Никаких;
- Развитие инициативности;
- Снижение инициативности;
- Развитие самостоятельности;
- Снижение самостоятельности;
- Поддержание интереса;
- Получение новых знаний;
- Научиться скрывать/изворачиваться;
- Отказ от подобных действий.

Результаты исследования

После формирования матрицы контент-анализа был проведен частотный анализ данных, который продемонстрировал определенную информацию.

Во-первых, выяснилось, что в дошкольном возрасте любознательность чаще проявлялась в манипуляциях с предметами и в визуальном, вкусовом, тактильном изучении. То есть в данном возрасте детей больше интересовали предметы, им хотелось понять, что это, потрогать, выяснить функции предмета. Детей в этом возрасте привлекали новые места, обстановка, которые они хотели изучить чаще без ведома родителей.

В младшем школьном возрасте чаще упоминается такая форма проявления любознательности, как желание научиться чему-то новому — виду деятельности, готовке, какому-то виду спорта, пению, вышиванию и так далее.

Помимо частотного анализа, данные подверглись статистической обработке с применением хи-квадрат. Этот метод





был выбран, так как речь идет о качественных данных и номинальных шкалах.

Мы изучили связь между различными категориями, в частности, между различными способами поощрения и наказания любознательности и субъективными последствиями.

Критерий хи-квадрат показал следующие результаты:

При сравнении стратегий поощрения с субъективными последствиями значимые результаты были выявлены в сравнении категорий «отправить научиться» — «научиться» (таблица 1), «допустить к совместной деятельности» — «научиться» (таблица 2), «допустить к совместной деятельности» — «развитие инициативности» (таблица 3).

Таблица 1. Распределение ответов между «отправить учиться» — «желанием научиться»

	Отправить учиться	
Желание научиться	0	1
0	173	9
1	46	40
Всего	219	49

Связь между научением и учением $\chi^2 = 77,9$; $p < 0,001$.

Как видно в таблице $p < 0,05$, следовательно, между этими двумя категориями есть определенная зависимость.

Таблица 2. Распределение ответов между «допустить к совместной деятельности» — «научиться»

	Допустить к совместной деятельности	
Научиться	0	1
0	141	38
1	48	41
Всего	189	79

Связь между допущением к совместной деятельности и научением, $\chi^2 = 14,7$; $p < 0,001$.

Таблица 3. Распределение ответов между «допустить к совместной деятельности» — «развитие инициативности»

	Развитие инициативности	
Допустить к совместной деятельности	0	1
0	121	9
1	58	80
Всего	179	89



Допущение к совместной деятельности связано с субъективным развитием инициативности, $\chi^2 = 87,9$; $p < 0,001$.

Таблица 4. Распределение ответов между поощрением любознательности и субъективным развитием самостоятельности

Поощрение	Развитие самостоятельности	
	0	1
0	118	7
1	67	76
Всего	185	83

Поощрение взрослого связано с субъективным развитием самостоятельности, $\chi^2 = 77,8$; $p < 0,001$.

Таблица 5. Распределение ответов между поощрением любознательности и субъективным развитием инициативности

Поощрение	Развитие инициативности	
	0	1
0	119	5
1	47	97
Всего	166	102

Поощрение взрослого связано с субъективным развитием инициативности, $\chi^2 = 118$; $p < 0,001$.

Для проверки второй гипотезы была рассмотрена связь между различными подкатегориями наказания любознательности. При применении хи-квадрата значимые результаты были обнаружены при сравнении категорий «вербальное наказание» – «научиться изворачиваться» (таблица 6), «вербальное наказание» – «снижение инициативности» (таблица 7), «объяснить, что не так» – «снижение инициативности» (таблица 8).

Таблица 6. Распределение ответов между «вербальное наказание» — «научиться изворачиваться»

Вербальное наказание (отругать)	Научиться изворачиваться	
	0	1
0	172	8
1	68	20
Всего	240	28

Связь между вербальным наказанием и научением изворачиваться, $\chi^2 = 3,0$; $p < 0,001$.



Таблица 7. Распределение ответов между «вербальное наказание» — «снижение инициативности»

	Снижение инициативности	
Вербальное наказание (отругать)	0	1
0	169	8
1	68	23
Всего	237	31

Связь между вербальным наказанием и снижением инициативности, $\chi^2 = 38,5$; $p < 0,001$.

Таблица 8. Распределение ответов между «объяснить, что не так» — «снижение инициативности»

	Снижение инициативности	
Объяснить, что не так	0	1
0	178	23
1	59	8
Всего	237	31

Связь между снижением инициативности и объяснением причины отсутствует, $\chi^2 = 2,05$; $p < 0,152$.

Таблица 9. Распределение ответов между наказанием любознательности и снижением инициативности

	Снижение инициативности	
Наказание	0	1
0	136	9
1	98	25
Всего	234	34

Наказание взрослого связано с субъективным снижением инициативности, $\chi^2 = 27,2$; $p < 0,001$.

Обсуждение результатов

В результате статистической обработки данных можно увидеть, что в целом существуют определенные значимые различия между способами реагирования на проявление любознательности и субъективно выделенными последствиями данного способа.

Родители охотнее отвечали поощрением на такие формы проявления любознательности, как желание научиться чему-то, заняться новым видом деятельности. Существует зависимость



между этими двумя категориями, которую можно проинтерпретировать как выполнение желания ребенка и предоставление ему инструментов для обучения (таблица 1).

Кроме того, в ответ на желание чему-то научиться родители так же охотно допускали детей к совместной деятельности, помогая им чему-то научиться, обучая их чему-то. Более того, в автобиографических воспоминаниях ситуации совместной деятельности с родителями описываются респондентами подробно, со всеми деталями, что может говорить о личностной значимости этих воспоминаний у респондентов.

Как видно из таблиц 3, 4, 5, различные стратегии поощрения любознательности со стороны взрослых (допущение к совместной деятельности, предоставление инструментов, допуск к обучению и поощрение любознательности в целом) взаимосвязаны с субъективным развитием инициативности. Данный анализ, к сожалению, не дает возможности описать характер данной взаимосвязи, однако, можно утверждать, что большая часть респондентов, говоривших о поощрении любознательности, связали это с развитием их инициативности и самостоятельности.

В таблице 7 можно увидеть связь между вербальным наказанием и субъективным снижением инициативности. При этом связь присутствует как при рассмотрении взаимосвязи определенной стратегии наказания любознательности (вербальное наказание) и субъективным снижением инициативности, так и при сравнении инициативности с наказанием любознательности в целом (таблица 9). Тем не менее, между другими стратегиями наказания («объяснить, что не так») и субъективным снижением инициативности связи не выявлено, что позволяет предположить зависимость не между наказанием проявления любознательности и различными субъективными последствиями — влияние оказывает конкретная стратегия взрослого. То есть такие формы наказания, как отругать ребенка, не объяснив причин, применить физическое наказание, наложить запрет без попыток донести до ребенка, что не так, почему такое поведение неправильно, имеют связь со снижением инициативности. Кроме того, они имеют также связь с категорией «научиться изворачиваться» — то есть дети, не понимая, что не так в их действиях, не отказываются от них, а учатся скрывать их от родителей.

Разговор с ребенком, попытки донести до него какие-то правила поведения чаще всего имеют положительный эффект — ребенок отказывается от неудовлетворяющего родителей поведения, делая это осознанно, и не атрибутирует этим снижение инициативности.





Выводы

Таким образом, мы видим наличие связи между поощрением детской любознательности и субъективным развитием инициативности. Сама взаимосвязь не может говорить о том, что из факторов является причиной, а что следствием. Тем не менее, так как в данном случае атрибутирование происходит самими респондентами, а также поведение родителей предшествует развитию тех личностных качеств, о которых идет речь, можно предполагать наличие причинно-следственной связи между этими факторами.

Помимо этого, на результат исследований мог повлиять также тот факт, что задание давалось в рамках учебного курса и было домашним заданием респондентов. Так как работа оценивалась лояльно, по факту наличия текста, влияние данного фактора должно быть минимально. Тем не менее, его стоит учесть при проведении дальнейших исследований. Кроме того, выборка получилась неравномерной, так как девочек в ней значительно больше, чем юношей, что так же может быть ограничением исследования.

Основываясь на современных исследованиях, любознательность можно рассматривать как предпосылку различных личностных качеств, способствующих благополучию человека и его адаптивности. Многие исследования, которые обсуждались выше, рассматривали влияние любознательности на общее психологическое благополучие, успешную адаптацию на новом рабочем месте, опосредуя это влияние через такие личностные качества как инициативность, самостоятельность. В данном исследовании мы рассматривали, как именно любознательность способствует развитию инициативности, какие действия этому способствуют.

Проведенное эмпирическое исследование выявило связь между различными реакциями взрослых в ответ на проявление любознательности и субъективным развитием личностных качеств, таких как инициативность и самостоятельность.

Было выявлено, что поощрение любознательности — интерес к деятельности ребенка со стороны взрослых, допущение к совместной деятельности, допуск к обучению, предоставление инструментов для проявления любознательности — имеют связь с субъективным развитием инициативности, самостоятельности, а также способствуют получению новых знаний.

В то же время наказание любознательности со стороны взрослых (вербальное, физическое наказание, наложение запретов без объяснений) связано с субъективным снижением инициативности и самостоятельности. Дети, в ответ на наказание, стараются реже проявлять активность и любознательность (что в последствии может вести к снижению инициативности), либо стараются проявлять ее незаметно для родителей,





что, на наш взгляд, может повлиять на отношения с родителями в целом, вести к снижению доверия, сказаться на личностном развитии ребенка.

Однако наказание любознательности не всегда ведет к деструктивным последствиям. В случаях, когда родители доносили до ребенка смысл наказания и запретов, объясняли свои мотивы, дети осознанно могли отказаться от такого проявления любознательности, что не влияло на субъективное снижение любознательности.

Несмотря на определенные ограничения исследования, оно показывает необходимость корректно взаимодействовать с детьми дошкольного и школьного возраста для того, чтобы способствовать гармоничному развитию личности. **ИЖ**

Литература:

Безрогов 2001 — *Безрогов В. Г.* Воспоминания как источник по истории детства // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. 2001. №2. С. 65–78.

Безрогов 2006 — *Безрогов В. Г.* Между Сталиным и Христом: религиозная социализация детей в советской и постсоветской России (на материалах воспоминаний о детстве) // Антропологический форум. 2006. №4. С. 130–162.

Богоявленская 1983 — *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.

Божович 2008 — *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Издательский дом «Питер», 2008. 398 с.

Болотова, Молчанова 2012 — *Болотова А. К., Молчанова О. Н.* Психология развития и возрастная психология. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.

Говоров 1962 — *Говоров М. С.* Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1962. 261 с.

Жарикова 20011 — *Жарикова А. С.* Соотношение инициативности и креативности личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 2011.

Мухина 2006 — *Мухина В. С.* Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. 2006. № 7. С. 123–127.

Носикова 2015 — *Носикова Я. Н.* Понятие «познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и школа. 2015. №3. С. 19–24.

Носикова 2016 — *Носикова Я. Н.* Особенности проявления познавательной инициативы первоклассников в экспериментальной ситуации развития познавательной самостоятельности // Наука и школа. 2016. № 5. С. 163–173.

Нуркова 2000 — *Нуркова В. В.* Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.

Нуркова, Масалова 2009 — *Нуркова В. В., Масалова Г. Ю.* Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. Том 1. № 4. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n4/Nurkova_Masolova.shtml.

Обухов, 2006 — *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей, 2006. 224 с.

Обухов, Бородкина 2012 — *Обухов А. С., Бородкина Н. В.* Детская любознательность и любопытство как предпосылки развития исследовательской позиции личности: анализ автобиографических воспоминаний молодых людей // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога. Научно-методический сборник в двух томах / Под общ. ред. А. С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. М.: МПГУ, 2012. С. 289–315.



Обухов, Носикова – Обухов А. С., Носикова Я. Н. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 111–120.

Павлов 1951 – Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.: Изд. АН СССР, 1951. Т. II, кн. 2. 590 с.

Платонов 1986 – Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

Поддьяков 2006 – Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, мощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006. С. 6–8.

Рубинштейн 1998 – Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательский дом «Питер», 2000. 712 с.

Смирнова, Солдатова 2019 – Смирнова Е. О., Солдатова Ю. С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. № 11 (1). С. 12–26.

Тучак 1993 – Тучак Н. В. Психологическая структура и типы реализации инициативности предпринимателя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1993.

Шаповалова 2012 – Шаповалова К. Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте // Преподаватель XXI век. 2012. №1. С. 177–184.

Шурухина 2013 – Шурухина Г. А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 23–28.

Alexander, Johnson, Leibham 2015 – Alexander J. M., Johnson K. E., Leibham M. E. Emerging individual interests related to science in young children // Interest in mathematics and science learning / K. A. Renninger, M. Nieswandt, S. Hidi (Eds.). Washington, D. C.: AERA, 2015. Vol. 96. P. 261–279.

Bandura 2001 – Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual Review of Psychology. 2001. №52. P. 1–26.

Berlyne 1960 – Berlyne D. E. Arousal, conflict and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.

Berlyne 1965 – Berlyne D. Structure and direction in thinking. New York: Wiley, 1965.

Chak 2007 – Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration // International Journal of Early Years Education. 2007. Vol. 15. N 2. P. 141–159.

Curiosity, imagination, and play (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum), 24–38.

Engel 2011 – Engel S. Children's need to know: Curiosity in schools // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81. N 4. P. 625–645.

Frese et al 1997 – Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples // Journal of occupational and organizational psychology. 1997. Vol. 70. N 2. P. 139–161.

Frese, Fay – Frese M., Fay D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century // Research in Organizational Behavior. 2001. Vol. 23. N 2. P. 133–187.

Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein 2005 – Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F.D. Examining the relationship between parental involvement and student motivation // Educational Psychology Review. 2005. Vol. 17. N 2. P. 99–123.

Haase, Heckhausen, Wrosch 2013 – Haase C.M., Heckhausen J., Wrosch C. Developmental regulation across the life span: Toward a new synthesis // Developmental Psychology. 2013. Vol. 49 P. 964–972.

Harrison et al 2011 – Harrison S. H., Sluss D. M., Ashforth B. E. Curiosity adapted the cat: The role of trait curiosity in newcomer adaptation // Journal of Applied Psychology. 2011. Vol. 96. N 1. P. 211–222.

Hunt 1965 – Hunt J. M. Intrinsic Motivation and Its Role in Psychological Development // Levine D. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965. Vol. 13. P. 189–282.

Kashdan et al 2004 – Kashdan T. B., Rose P., Fincham F. D. Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities // Journal of Personality Assessment. 2004. Vol. 82. N 3. P. 291–305.

Kashdan, Steger 2007 – Kashdan T. B., Steger M. F. Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors // Motivation and Emotion/ 2007. Vol. 31. N 3. P. 159–173.



Keller 2004 – *Keller J.* Motivational aspects of exploratory behavior // The Journal of Interactive Online Learning. 2004. Vol. 2, N 3. P. 1–7.

Loftus, Pickrell 1995 – *Loftus E. F., Pickrell J. E.* The formation of false memories // Psychiatric annals. 1995. Vol. 25. N 12. P. 720–725.

Martin 2009 – *Martin A. J. Dowson* Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice // Review of Educational Research. 2009. № 79. P. 327–365.

Morrill, Hawrilenko, Córdova 2016 – *Morrill M. I., Hawrilenko M., Córdova J. V.* A longitudinal examination of positive parenting following an acceptance-based couple intervention // Journal of Family Psychology. 2016. Vol. 30. P. 104–113.

Mussel 2013 – *Mussel P.* Introducing the construct curiosity for predicting job performance // Journal of Organizational Behavior. 2013. Vol. 34. N 4. P. 453–472.

Overton, Lerner 2014 – *Overton W. F., Lerner R. M.* Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective // Research in Human Development. 2004. N 11. P. 63–73.

Pajares, Urdan 2006 – *Pajares F., Urdan T. (Eds.)* Self-efficacy beliefs of adolescents // Information Age Publishing. 2006. Vol. 5.

Park, Peterson, Seligman 2004 – *Park N., Peterson C., Seligman M. E. P.* Strengths of character and well-being // Journal of Social and Clinical Psychology. 2004. Vol. 23. N 5. P. 603–619.

Reio, Callahan 2004 – *Reio T. G., Callahan J. L.* Affect, curiosity, and socialization-related learning: A path analysis of antecedents to job performance // Journal of Business and Psychology. 2004. Vol. 19. N 1. P. 3–22.

Rodrigo 2010 – *Rodrigo M. J.* Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European society for developmental psychology // The European Journal of Developmental Psychology. 2010. N 7. P. 281–294.

Schacter 1999 – *Schacter D. L.* The seven sins of memory: insights from psychology and cognitive neuroscience // American psychologist. 1999. Vol. 54. N 3. P. 182.

Schunk, Meece 2005 – *Schunk D. H., Meece J. L.* Self-efficacy development in adolescence // Self-Efficacy Beliefs of Adolescents / T. Urdan F. Pajares (Eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005. P. 71–96.

Staw, Sutton 2001 – *Staw B. M., Sutton R. I. (Eds.)* Research in organizational behavior. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press, 2001. Vol. 23. P. 133–187.

Wang, Li 2015 – *Wang H., Li J.* How trait curiosity influences psychological well-being and emotional exhaustion: The mediating role of personal initiative // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 75. P. 135–140.

Warner et al 2017 – *Warner G. J., Lensing J. N., Fay D.* Personal initiative: Developmental predictors and positive outcomes from childhood to early adolescence // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. Vol. 52. P. 114–125.

Woo et al 2014 – *Woo S. E., Chernyshenko O. S., Stark S. E., Conz G.* Validity of six openness facets in predicting work behaviors: A meta-analysis // Journal of Personality Assessment. 2014. Vol. 96. N 1. P. 76–86.

Wu, Parker 2012 – *Wu C., Parker S. K.* The role of attachment styles in shaping proactive behaviour: An intra-individual analysis // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2012. Vol. 85 N 3. P. 523–530.