

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Институт психологии РАН
Российское психологическое общество
Международная академия психологических наук

Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы

Сборник материалов Всероссийской научной конференции
Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова

8–10 октября 2020 г.

Ярославль
ЯрГУ
2020

УДК 378:159.99(063)
ББК 74.484(2Рос-4Яро)7я63+88р
Я76

*Печатается в соответствии с решением оргкомитета
Всероссийской научной конференции «Ярославская психологическая школа:
история, современность, перспективы».*

Рецензенты:

В. И. Панов – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент
РАО, заведующий лабораторией, Психологический институт РАО, Москва;
В. Ф. Петренко – доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией, МГУ, Москва.

Ответственный редактор А. В. Карпов

Редакторы: А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, В. В. Козлов,
Е. В. Конева, С. Ю. Коровкин

**Ярославская психологическая школа: история, современность,
Я76 перспективы** : сборник материалов Всероссийской научной
конференции. ЯрГУ, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. –
Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. – 644 с.
ISBN 978-5-6045263-0-9

В сборнике представлены материалы Всероссийской научной конференции
«Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы»,
проходившей 8–10 октября 2020 г. в ЯрГУ. Конференция посвящена полувековому
юбилею одного из старейших факультетов психологии страны – факультету
психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Основными целями конференции являются обобщение опыта Ярославской
психологической школы в решении фундаментальных теоретических
проблем психологии и его интеграция с достижениями других ведущих научных
школ страны. Книга адресована специалистам в области психологии.

*Издание подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 20-013-22032*

УДК 378:159.99(063)
ББК 74.484(2Рос-4Яро)7я63+88р

ISBN 978-5-6045263-0-9

© ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2020
© Коллектив авторов, 2020
©Филигрань, оригинал-макет, 2020

Ярославская психологическая школа: время созидания*

А. В. Карпов

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие основные особенности становления и современного состояния научных исследований, проводимых в Ярославской психологической школе. Охарактеризована специфика главных направлений этих исследований, осуществляемых в настоящее время, а также проанализированы их основные результаты.

Ключевые слова: научная школа, Ярославский университет, парадигма, тенденции развития

В одной из наших работ (Карпов, 2001) была предпринята попытка анализа истории возникновения и становления Ярославской психологической школы, а также ее основных и наиболее специфических особенностей. Причем, эта работа была опубликована достаточно давно – в 2001 году, а прошедший с того момента весьма длительный период знаменовался уже не столько становлением школы, сколько ее вполне зрелым функционированием. Это период уже не создания школы, а скорее, период созидания в ней того, для чего она и предназначена – нового научного знания и его практической реализации. Он, однако, также нуждается, на мой взгляд, в осмыслении не только в плане его «исторического смысла», но и в плане его методологической рефлексии – выявления его специфических особенностей, равно как места и роли в общем процессе эволюции этой школы. Именно это и является основной целью данной работы. Отметим также, что ее расширенный вариант представлен также в книге (Факультет, 2020), которая специально посвящена, в том числе, и историческим аспектам психологической науки в Ярославском регионе.

Предпринимая попытку такого осмысления, я, конечно, отдаю полный отчет в его субъективном характере и не претендую на истину в последней инстанции. Вместе с тем, как мне представляется, некоторые – даже субъективные соображения на этот счет могут быть не бесполезными в плане уяснения специфики данного периода. Переходя к ним, представ-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-0013-00113

ляется целесообразным начать с двух положений – одного, так сказать, констатационного, а второго – постановочного.

Первое из них – констатационное состоит в том, что – даже при некоторых оговорках и корректировках – в целом я полностью «подписываюсь» под всем тем, что было изложено в отмеченной статье (Карпов, 2001) и что было сформулировано именно в то время. Другими словами, те особенности и закономерности развития школы, равно как и его итоги, представляются мне вполне выдержавшими проверку временем. В частности, это относится и завершающему выводу – относительно тех основных особенностях и главных тенденциях, к которым привело развитие школы к концу третьего из охарактеризованных выше этапов (фундаментализация, теоретизация, диверсификация).

Второе положение – постановочное и потому проблемно-ориентированное носит более сложный характер и состоит в следующем. Ставя вопрос о специфике рассматриваемого периода, прежде всего, возникнет наиболее принципиальный вопрос – а существует ли она вообще? Более того, можно ли (и тем более – нужно ли) говорить о нем как о каком-то особом и специфическом периоде, отделенным и отчлененным от иных этапов? Может быть, данный период времени – это просто продолжение третьего из описанных ранее периодов, его логическое развитие и углубление, не требующее никакой специальной дифференциации? При этом следует учитывать также, что в самом общем плане – с точки зрения, так сказать, «бытийной логики» любая временная дифференциация является условной и носит, преимущественно, гносеологический характер, а не обусловлена какими-либо онтологическими детерминантами. Вместе с тем, она все же не только оправдана, но и весьма целесообразна именно в гносеологических, то есть познавательных целях.

Итак, в чем же специфика того периода, который является предметом проводимого здесь рассмотрения? Каковы его отличительные черты? Каково его своеобразие и «своеобычность»? По какому критерию (или критериям) он может быть дифференцирован от всех иных периодов? Существуют ли такие критерии? Достаточно давно ставя для себя эти вопросы и размышляя над ними, я все более отчетливо и со все большей убежденностью прихожу к выводу о том, что такую специфику очень трудно установить и, более того, скорее всего, ее нет вообще. Действительно, на протяжении всех последних двадцати лет со всей отчетливостью и демонстративностью – я бы сказал, даже с предельной рельефностью и полнотой развертывались именно те тенденции, которые оформились к концу третьего из описанных выше этапов. Это, как отмечалось, теоретизация, фундаментализация и диверсификация исследований и разработок,

проводимых в ней. Главное, однако, состоит в том, что специфика третьего периода заключается в том, что на нем они именно *формировались* – складывались и даже закладывались, постепенно оформляясь и становясь доминирующими. Однако в дальнейшем – на рассматриваемом здесь этапе они являлись уже сформированными и определяющими для всей деятельности школы. В результате этого в плане особенностей именно *генетического* характера, связанных с формированием и развитием школы, по отношению к данному периоду, действительно, трудно констатировать какие-либо принципиально новые, специфические черты. Он, напротив, характеризуется реализацией, точнее – актуализацией и развертыванием тех магистральных тенденций, которые уже сложились ранее. Его главная и отличительная особенность заключается в том, что на нем школа «просто жила» – функционировала и, пользуясь известным неологизмом М. К. Мамардашвили, «бытийствовала» (Мамардашвили, 1992). Причем, «просто», конечно, не в плане поверхностности и несложности этого бытийствования, а в плане его естественного, эволюционного (а не революционного) характера, в плане его подчиненности собственно научным детерминантам и факторам внутреннего развития.

Несколько схематизируя реальность, можно было бы сказать в этой связи и так: специфика данного этапа состоит в том, что ее нет, но только в том плане, в каком она была установлена для трех предыдущих этапов. Другими словами, ее нет в собственно генетическом плане – в плане развития и становления школы. Однако, она, конечно, есть в плане ее последующего – уже зрелого функционирования и состоит именно в том, что оно – это зрелое функционирование уже становится реальностью и составляет самую сущность всей жизни школы. Специфики нет в плане тех критериев, которые сопряжены с формированием, поскольку они, как можно было видеть из первой части этих заметок, связаны с отношениями в диаде «учитель–ученик», с межпоколенной трансляцией и развитием научного знания, но она есть в плане последующей индивидуальной деятельности все новых и новых учеников – ее ведущих представителей. Причем, разумеется, формирование и функционирование тесно связаны; дело заключается, прежде всего, в приоритетах между ними, складывающихся на разных стадиях; эти приоритеты и определяют дифференциацию самих этапов и их специфику.

И в этом отношении внимательный читатель, по-видимому, уже сам приходит ко вполне естественной аналогии такой ситуации с двумя известными фазами развития научных представлений, дифференцированных Т. Куном (Кун, 1977). Одна из них – фаза так называемого «нормального» или внутрипарадигмального развития как раз как нельзя лучше и характеризует

рассматриваемый период. Ее сущность, как известно, в том и состоит, что на ней реализуется экспликация того эвристического (и любого иного) потенциала, который заложен в какой-либо уже сформировавшейся парадигме. Именно это, как я полагаю, как раз и происходит в течение рассматриваемого периода, поскольку на нем реализуется тот потенциал, который сложился ранее и который явился итогом всего предшествующего развития школы. Та ее базовая парадигма, которая генетически оформилась ранее, получает здесь свою реализацию – всемерное и многоплановое воплощение в жизни школы. Причем, здесь следует отметить интересную особенность такого рода развития, несколько отличающуюся от традиционной принятой логики. «Нормальное» (внутрипарадигмальное) развитие следует вовсе не после «революционной» стадии, то есть не после ломки парадигмы, а после ее формирования. Эволюционное развитие наступает вовсе не после «революционного», а после аналогичного, то есть также эволюционного развития, происходящего по типу формирования. Естественно, проводя отмеченную выше аналогию, мы вполне сознаем, что она является именно *аналогией* и она, как, впрочем, и любая иная, является неполной, а отчасти и условной, поскольку, как известно, все аналогии «хромают».

Конечно, по отношению к данному этапу могут быть применены и иные – самые разные эпитеты и формулы речи. Наиболее естественные и простые из них это, скажем, период зрелости, фаза расцвета, пик потенциала и др. Его можно уподобить и зоне оптимума (в частности, возрастного), на котором счастливым образом сочетаются «могу» и «хочу». Наконец, его можно уподобить и известному *акме* (ακμή) – высшей точке, вершине развития, которое характеризуется его зрелостью и достижением наиболее высоких показателей в деятельности, творчестве. Вполне закономерно поэтому, что именно данный период характеризуется наиболее значимыми научными достижениями, наиболее крупными результатами, полученными в различных направлениях и областях психологических исследований. Это, в свою очередь, уже само по себе может рассматриваться как своего рода индикатор наступившей зрелости, как объективный критерий сформированности школы. Однако это же следует рассматривать и как столь же объективный, а потому – надежный критерий истинности и конструктивности тех парадигмальных оснований, которые, собственно говоря, и получили свою экспликацию во всех этих исследованиях, то есть составили основу для всего данного перехода.

Разумеется, здесь нет ни необходимости, ни возможности останавливаться на всех или даже – на главных результатах и достижениях этого периода. Тем более это нецелесообразно, что в соответствующих разделах данной книги они достаточно подробно освещены, причем, «от первого лица», то есть сами-

ми авторами (Факультет ..., 2020). И все же я не могу отказать себе в удовольствии отметить их авторов – моих давних коллег и друзей. С не менее глубокими чувствами, чем те, которые я испытывал при написании первой части этих заметок в отношении моих Учителей, я отмечаю и своих коллег. Укажу лишь на наиболее крупные исследования, оформленные, прежде всего, в их докторских диссертациях. Так, в этот период были подготовлены и защищены следующие работы такого рода: Н. П. Ансимова «Психология постановки учебной цели: психологический анализ деятельности целеполагания» (защита в 2008 г.); Л. Г. Жедунова «Психология личностного кризиса» (2010); Н. Л. Иванова «Психологическая структура социальной идентичности» (2003); Е. В. Карпова «Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности» (2007); А. А. Карпов «Структурно-функциональная организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности» (2019); М. М. Кашапов «Психология профессионального педагогического мышления» (2000); Н. В. Ключева «Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход)» (2000); Е. В. Конева «Структурно-функциональная организация и генезис ситуаций проблемности в профессиональном опыте» (2010); Н. В. Нижегородцева «Психологическая готовность детей к обучению в школе» (2001); В. Е. Орел «Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания» (2005); Т. В. Разина «Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности» (2016); А. Э. Симановский «Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников» (2003); Л. Ю. Субботина «Структурно-функциональная организация психологической защиты личности» (2006).; А. П. Чернявская «Становление партнерской позиции педагога» (2007); М. В. Чумаков «Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии» (2007).

Итак, в свете всего вышеизложенного можно видеть, что основной акцент специфичности рассматриваемого периода соотносится уже не с формированием школы, а с ее функционированием, точнее, с ее многообразной деятельностью. Его своеобразие – это уже не своеобразие возникновения и становления – создания школы, а своеобразие созидания нового научного знания представителями этой школы. Причем, понятия «функционирование» и даже «деятельность», используемые в этом отношении, не вполне могут передать ту – реальную и многокрасочную палитру всего происходящего, которая присуща жизни школы в данный период. В связи с этим, именно это слово – жизнь, вероятно, наиболее релевантно такому многообразию – разнонаправленности и многовекторности бытия школы на данном этапе. Однако именно это обстоятельство в значительной степени осложняет поиск и установление тех особенностей и закономерностей, которые

характеризуют такое бытие – эту жизнь. Она с трудом допускает, а быть может, – и вовсе не допускает какой-либо схематизации. Вместе с тем, именно оно же, на наш взгляд, и «подсказывает», какое понятийное средство, точнее – категория может быть все же реализована по отношению к этой задаче – к экспликации и, по возможности, концептуализации бытия школы на данном временном периоде. Оно должно быть соразмерным – равномошным той реальности, которая и подлежит осмыслению с его позиций; оно должно характеризоваться такой же степенью обобщенности и многомерности, таким же гносеологическим потенциалом, которые адекватны самой описываемой посредством него онтологии – бытия школы. В связи с этим, можно полагать, что роль такого понятийного средства в наибольшей мере может быть реализована, фактически, лишь одним понятием – понятием системы. Само бытие школы на данном этапе может быть эксплицировано именно как функционирование – динамика некоторой социокультурной системы, складывающейся в определенном социальном контексте и дифференцирующейся в нем на основании реализации функций гносеологического характера. Эти функции состоят в продуцировании нового психологического знания и его практической реализации.

Правомерность такой трактовки проявляется достаточно непосредственно и вполне естественным образом, фактически, сразу же – начиная с самых первых шагов рассмотрения. Дело в том, что именно с позиций такого взгляда очень отчетливо обнаруживаются два, пожалуй, наиболее общих и важных принципа организации и динамики систем – в том числе, и социокультурных, которые одновременно выступают и очень явными особенностями всех происходящих на данном этапе событий. Именно они в наиболее общем и потому – адекватном виде эксплицируют само существо данного периода, его смысл и содержания, а не исключено – и миссию. Мы имеем в виду, разумеется, наиболее характерные для социодинамики, равно как и для динамики – для функционирования практически всех систем принципы интеграции и дифференциации, точнее – процессы интегративного и дифференциального типов, которые, взятые в своем взаимодополнении и взаимополнении, как раз и составляют существо этой динамики – бытия систем как такового. Более того, они и определяют содержание этого бытия, выступая его глубинными детерминантами. Именно они, в силу этого, с аналогичной – то есть также высокой мерой полноты и очевидности проявляются и на феноменологическом уровне, определяя сущность и содержание практически всех событий, которые происходили (и продолжают происходить) на данном этапе существования школы. Они в принципе хорошо известны и знакомы практически всем – особенно самим представителям этой школы. Более того, они и совершаются этими же

представителями (что, кстати говоря, создает опасность для того, кто пытается описать и осмыслить эти события – в данном случае для автора этих строк, его уязвимость для критики со стороны участников и творцов этих событий). Тем не менее, некоторые наиболее важные и знаковые из этих событий – даже вех все же должны быть отмечены специально, поскольку именно они и определяют существо данного периода.

Прежде всего, следует, конечно, подчеркнуть, что на всем его протяжении разворачивались те процессы и, соответственно, – события, которые соотносятся со все более полной и глубокой дифференциацией школы. Причем, они реализуются на ряде уровней разной меры обобщенности и, соответственно, разного содержания. Так, можно выделять процессы дифференциации, реализующиеся на макроуровне – точнее, на уровне институциональной дифференциации. Их содержанием выступает нарастание «внутреннего разнообразия» школы посредством возникновения и развития новых образований именно институционального типа – новых организаций (центров, лабораторий, отделов, кафедр и иных структур). Так, в этом плане следует отметить, прежде всего, создание новых кафедр в вузах Ярославля (в частности, кафедры консультационной психологии в ЯрГУ); новых научно-практических лабораторий (например, лаборатории личностного и профессионального развития); новых центров (например, НОЦ «Системогенез профессиональной и учебной деятельности» в ЯрГУ); новых периодических изданий («Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки», «Медицинская психология в России»); новых профессиональных ассоциаций (в частности, Региональной ассоциации психологов-консультантов); новых направлений и форм подготовки психологов в вузах Ярославля, включая магистерскую подготовку (достаточно сказать, что только на факультете психологии ЯрГУ было организовано семь новых программ такого плана), а также открытие новых специализаций (клиническая психология в ЯГМУ) и мн. др. На этом фоне наиболее важным в плане нарастающей дифференциации следует все же рассматривать продолжающуюся спецификацию двух наиболее крупных психологических организаций – факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Эта спецификация имеет множество аспектов и измерений, приводя в итоге к все большей их автономизации (в позитивном смысле – в плане своеобразия и своеобразности, то есть самодостаточности спектра проводимых в каждом из них исследований и разработок). В результате этого, во время данного периода, фактически, оформляется и укрепляется еще один – правда, несколько более имплицитный, но одновременно – и очень важный принцип системной организации и динамики. Дело в том, что в результате такой дифференциации по типу автономизации вся деятельность школы «управляется и регулируется»

не каким-либо одним – иерархически высшим центром, сосредотачивается не вокруг него, а организуется посредством двух центров такого рода. В итоге сама школа – ее деятельность и, соответственно, вся ее динамика на данном периоде разворачивается не на основе принципа иерархичности, а на основе иного принципа – гетерархического. Он, как известно, является существенно более сложным, но одновременно – и более совершенным, в большей мере релевантным организации сверхсложных систем.

Далее, можно выделять и процессы иного уровня обобщенности – так сказать, индивидуальной дифференциации. Их содержанием является все более глубокие и, следовательно, характеризующиеся нарастающей специфичностью исследования, проводимые под руководством наиболее крупных представителей школы и, соответственно, – дифференциация внутри нее самой индивидуальных научных школ.

Наконец, необходимо отметить и процессы дифференцирующего типа, выделяемые по несколько иному критерию – предметному, содержательному. Эти процессы заключаются во все нарастающем разнообразии тематического спектра проводимых исследований как в его количественном, так и в качественном отношении. Кстати, именно это я имел в виду, характеризуя завершающий – третий этап становления школы, обозначив его в первой части этих заметок как нарастающая диверсификация деятельности школы. Попутно отмечу, что именно она – эта диверсификация, зародившись в то время и экстраполированная на будущее как гипотетически основное направление развития школы, действительно, проявилась впоследствии в полной мере, выступив очень яркой особенностью ее бытия на рассматриваемом периоде.

Вместе с тем, не менее очевидны и процессы иной направленности, иного – противоположного типа – интеграционные (объединительные, синтетические). Они, выступая «зеркальными» и симметричными по отношению к дифференциальным и в значительной степени уравновешивая их (но являясь, в то же время, производными от них), также весьма отчетливо и явно проявляются в феноменологическом плане – событийно и организационно. Эти проявления также хорошо известны. Они многообразны и, фактически, повсеместны. Тем не менее, некоторые наиболее важные и даже ключевые, определяющие среди них также должны быть отмечены особо.

Во-первых, это, конечно, создание и последующая успешная деятельность Объединенного совета по защите диссертаций на базе ЯрГУ и ЯГПУ (очень показательно и доказательно, что даже наименование совета – объединенный говорит само за себя, свидетельствуя о тенденциях и процессах интеграции внутри школы).

Во-вторых, это, по моему мнению, и еще одно (сопряженное с предыдущим) событие – организация методологического семинара при указанном совете, который также функционирует на основе объединения ученых, прежде всего, двух крупнейших психологических центров, входящих в состав школы.

В-третьих, это, конечно, подготовка и издание совместных крупных научных трудов (прежде всего, монографий), которые также выполняют консолидирующую роль. В этом плане одной из наиболее показательных является, например, четырехтомная монография «Системогенез деятельности: игра, учение, труд» (Карпов и др., 2017), подготовленная совместно представителями и ЯрГУ, и ЯГПУ. Причем, она показательна не только в том плане, что является именно совместным – коллективным, а значит и синтетическим трудом представителей двух основных психологических центров нашей школы, но и еще в целом ряде отношений. Так, она посвящена той проблеме, которая является, фактически, «сквозной» для этой школы, и поэтому – также синтезирующей в ходе ее разработки усилия многих ее представителей. Она является таковой и в плане того, что в ней предпринята попытка синтеза тех данных, которые накоплены в течение длительного периода развития школы – причем, не только синтеза, но и выхода за счет него на новый уровень развития самой концепции системогенеза. Она является интегрирующей и по самому ее авторству, поскольку подготовлена совместно представителями разных поколений школы – и одним из ее основателей (а одновременно – и учителем многих ее представителей), и его учениками. Наконец, она является интегрирующей и по ее итогу – по тому общему и принципиальному результату, который удалось получить в ней. Им выступает разработанная в данном труде обобщающая, то есть именно интегральная концепция системогенеза деятельности, синтезирующая базовые закономерности процесса генезиса всех трех основных типов деятельности – трудовой, учебной и игровой.

В-четвертых, это очень существенная активизация деятельности Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, в состав Президиума которого входят представители основных психологических центров Ярославля, что также содействует интеграции школы в организационном плане.

В-пятых, это, разумеется, и регулярно проводимые – также совместно организуемые конференции и иные научные мероприятия, содействующие интеграции школы. Наиболее известной в этом плане является регулярная конференция по проблемам системогенеза профессиональной и учебной деятельности в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

В-шестых, на мой взгляд, обязательно должно быть выделено и еще одно – несколько более латентное, но не менее важное обстоятельство,

которое также содействует интеграции школы в специфическую целостность. Это – гласная или нет, провозглашаемая или подразумеваемая, но практически всегда присутствующая и «сильно действующая» приверженность представителей школы единым теоретико-методологическим основаниям, их именно парадигмальная общность (или, по крайней мере, выраженная близость). Такое парадигмальное единство – даже «идеологическая» и, более того, духовная общность является, на мой взгляд, вообще важнейшим фактором интеграционного плана, во многом образующим ее организационную культуру.

Наконец, в-седьмых, нельзя, по моему мнению, не отметить и еще один – очень мощный фактор такого интеграционного плана. Правда, мы к нему настолько привыкли, что воспринимаем его как само собой разумеющийся. Это – та роль, которую сыграл и продолжает играть как в становлении школы, так и в ее современной деятельности один и ее основателей – В. Д. Шадриков. Он, с одной стороны, «равнопринадлежен» к двум ведущим психологичен центрам нашей школы, а с другой стороны, значимо содействует синтезу проводимых в ней исследований и, что еще важнее, – объединению вокруг него авторов этих исследований. Он был и остается общим Учителем для многих наиболее крупных представителей школы. В свете этого становится понятным и даже необходимым осознание еще одного фактора, определившего атрибутивные особенности Ярославской школы и ее дух. Это более глубокий, латентный, нежели все указанные выше, но не менее мощный, чем они, фактор – фактор особенностей личности В. Д. Шадрикова. Можно сказать даже, что это – своего рода «фактор второго порядка», поскольку он определял многие другие факторы: и воспитание кадров в школе, и приоритеты в тематике научных исследований, и культуру исследований, и уровень требований к ним, и сферу научных контактов, и авторитет школы, и многое другое. Используя метафору структурной организации интеллекта с его «G-фактором», можно говорить о «Ш-факторе» (факторе Шадрикова) в структуре Ярославской психологической школы, который выполняет именно интегративную роль по отношению к ней.

Рассмотрение специфики переживаемого нами сейчас периода жизни школы с позиций принципов системной динамики имеет, на мой взгляд, еще одно – достаточно неожиданное, но – при ближайшем рассмотрении – вполне естественное следствие. Если функционирование школы (рассматриваемый этап), действительно, очень хорошо и полно эксплицируется и объясняется через понятие динамики системного типа, то ее предыдущие фазы (те три этапа, которые рассмотрены в первой части и которые соотносятся с ее становлением), по-видимому, также могут быть эксплицированы с позиций этой же категориального средства – понятия системы. Другими

словами, если функционирование школы представляет собой – в наиболее обобщенном плане – феномен системно-организованной динамики, то ее формирование, по-видимому, это также феномен системного типа, но генетической. Однако именно это и означает, что наилучшим понятием, которое может быть применено для характеристики становления школы должно быть то, которое и сложилось в ней – понятие системогенеза. Тем самым, общая и, как я полагаю, наиболее адекватная экспликация нынешнего этапа жизни школы – через применение понятия динамики социокультурных систем – позволяет реинтерпретировать и предыдущие этапы ее жизни – становление и формирование. Оно должно быть понято именно как становление системы гносеологического плана, то есть как процесс системогенеза. Тем самым, один из важнейших результатов деятельности школы – концепция системогенеза «оборачивается сам на себя», выступая уже не результатом ее деятельности, а средством экспликации самой сути процесса ее становления. Более того, при внимательном рассмотрении в содержание процесса формирования школы можно с высокой мерой отчетливости дифференцировать и то главное, что образует системогенез – его принципы (принципы неравномерности, гетерохронности, целевой детерминации и пр.). Правда, это уже отдельная, самостоятельная тема, заслуживающая специальной работы (и здесь я призываю молодых ученых к ее разработке, а также к историко-методологической рефлексии становления и деятельности нашей школы в целом).

Говоря обо всем этом, я вполне отдаю отчет в возможных упреках относительно того, что осуществленная выше – системная экспликация генезиса школы и ее современной деятельности может восприниматься как нечто несколько искусственные, как определенная «натяжка», поскольку, на первый взгляд, вряд ли оправданным является использование самого понятия системы для столь разнопланового и не вполне организованного феномена, как научная школа. В действительности, на мой взгляд, дело обстоит не только совершенно иначе, но даже противоположным образом. Дело в том, что давно пора отказаться от упрощенной и потому – неверной трактовки самого понятия системы, которая, к сожалению, стала очень привычной и приобрела статус своего рода штампа, стереотипа – как чего-то максимально организованного, хорошо упорядоченного, структурированного, гармонизированного и др. На самом деле, любая – действительно, сложная и потому жизнеспособная система не только не исключает противоречий и дисгармонии, но, напротив, сама их же и продуцирует. В связи с этим, следует считать, что система в своем развитии не только «движется от неорганизованности к организации», но и сама может порождать и реально порождает дополнительную дезорганизацию,

асистемность как средство придания ей качественно новых и, по-видимому, еще более совершенных форм самой организации. Порождение, а затем преодоление этой асистемности является поэтому не только атрибутом функциональной организации, но и мощным внутренним стимулом для ее развертывания как такового. Вместе с тем, это не просто асистемность, но асистемность продуктивная, генеративная, поскольку возникающая при этом дисгармония выступает стимулом и источником для внутреннего развития системы деятельности. Возникновение противоречия между актуальной асистемностью и необходимостью придания формирующемуся образованию системности выступает тем самым мощным эмерджентным фактором функциональной организации и генезиса систем. Поэтому не системная экспликация школы неверна, а неверны упрощенные и «уплощенные» представления о том, что является такой – системной экспликацией. Отказ от ее ошибочных трактовок и переход к более современным взглядам на организацию систем (в том числе, и систем гносеологического плана – например, научных школ) выступает важным, необходимым средством – в том числе, и для науковедения, и для научной историографии.

Говоря о своеобразии современного этапа, переживаемого нашей школой, нельзя, на мой взгляд, оставить без внимания еще один – важный, но одновременно и «неудобный» вопрос. Он – именно в силу его неудобства – обычно избегается авторами, пишущими о чем-то «своем» и даже личном – например, о той научной школе, к которой они принадлежат. Однако его следует вовсе не игнорировать, а подвергнув специальному рассмотрению, попытаться выяснить его смысл. На поверхностном уровне этот вопрос связан со стремлением (конечно, чаще всего неосознанном и очень понятном с субъективной точки зрения и даже – вполне оправданным в известных рамках) к гипертрофированно завышенной оценке роли рассматриваемого предмета. В данном случае – это относится к той роли, которую играет та или иная научная школа и, соответственно, к подчеркиванию ее «особости» и значимости, а в итоге – к ее автономизации и противопоставлению «всему остальному». Это в выраженной форме равносильно поршневской дифференциации на «мы и они» (Поршнев, 2007) (здесь, конечно, могут быть применены и более сильные выражения – типа «местечковости», провинциальной квазиисключительности, и даже квасного патриотизма и пр.). На более глубоком уровне этот же вопрос приводит к постановке важной и сложной собственно научной проблемы – в чем вообще состоит феномен научных школ? В чем причины и факторы дифференциации науки на ее «подсистемы» – научные школы? Зачем и почему они вообще возникают и существуют? Не является ли это каким-либо механизмом развития науки, а не только ее феноменологическим проявлением? Безусловно, и эта проблема также заслуживает

самостоятельного рассмотрения; здесь же она может быть лишь обозначена и подвернута лишь очень первоначальной оценке и сугубо предварительному варианту ответа на нее. Не претендуя на истину в последней инстанции, можно высказать следующее соображение на этот счет, опять-таки прибегнув к сформулированной выше системной экспликации процесса возникновения и последующего функционирования научных школ. Известно, что одним из основных средств – даже принципов и, фактически, механизмов генезиса любых систем выступает их прогрессирующая дифференциация на ряд соподчиненных и сорганизованных подсистем. Этот механизм достаточно полно исследован в литературе, в том числе, и в наших работах. Кроме того, важно, что «механизмом этого механизма» является нарастание внутреннего разнообразия самих формирующихся систем. В итоге они начинают удовлетворять фундаментальному «закону необходимого разнообразия», сформулированного У. Р. Эшби (Эшби, 1959) и за счет этого обретают свою зрелую форму, становясь действенными и эффективными. В силу этого, можно полагать, что и та или иная научная дисциплина (а быть может, и наука в целом) в процессе своего развития также подчиняется этому закону и дифференцируется на множество субсистем – так сказать, «точек роста», локусов ее развития. Они, в свою очередь, могут выделяться на основании разных критериев, но чаще всего – по наиболее простому и доступному, легко реализуемому, то есть по признаку территориальной близости, по известному принципу «единства места и времени» действия. В результате этого как раз и формируются те или иные научные школы – в том числе и региональные. Я говорю об этом вовсе не потому, что претендую на установление каких-то новых механизмов развития научного познания, а потому, чтобы избежать отмеченной выше «ошибки гиперболизации» роли и места той или иной научной школы – в том числе и нашей. Эта роль состоит вовсе не в том, чтобы стать, а потом быть чем-то «особым, уникальным, неповторимым» и пр.; не в том, чтобы выделиться и автономизироваться от всего иного, а в том, чтобы быть одной из «точек роста» психологии в целом. Надо осознать себя и свою роль именно в этом качестве, а сам феномен множественности научных школ надо понимать не только как единство разнообразного, но и как единство разнообразного – в синтетичности и взаимодополнительности его «составляющих», то есть научных школ.

Наконец, хотелось бы сказать еще об одном. Хорошо известно, что очень часто работы историко-научной направленности не лишены известного недостатка – избыточной ориентации в прошлое, то есть именно «историчности», креном в «то, что было». Более того, на первый взгляд, иначе быть не только не может, но и не должно. Вместе с тем, говоря о прошлом, необходимо пытаться заглянуть и в будущее – это, впрочем,

тоже известная максима историографии и даже ее императив. Более того, любая методологическая рефлексия, как и всякая иная рефлексия, по определению приводит к «выходу за само рефлекслируемое», порождая новое знания и «забегая» тем самым в будущее. По отношению к тем задачам, которые связаны с анализом истории и современного состояния научных школ (в том числе, и нашей), этот принцип также должен быть реализован, причем, на мой взгляд, именно на основе осознания того охарактеризованного выше обстоятельства, что в основе логики развития школ лежит логика динамики систем. Поэтому те принципы и механизмы, которые установлены в системной методологии по отношению к этой динамике, могут быть реализованы как средства прогноза будущего развития и отдельных научных школ, и тех или иных научных направлений. Более того, они могут быть реализованы не только как средства прогноза, но и как конкретные ориентиры для действенного и продуктивного развития самих школ, для разработки той ключевой проблематики, которая составляет предмет исследования в них. В частности, как я пытался показать выше, они лежат и в основе тех особенностей и закономерностей, которыми характеризуется современное состояние нашей школы. Однако, тем самым, они же могут пониматься и как ориентиры ее дальнейшего развития. Как обычно говорится в этой связи, «нам рано жить воспоминаниями, какими б ни были они». И именно по данной причине, эти заметки – не только и даже не столько «про прошлое и настоящее», сколько «про будущее».

И, наконец, последнее – еще один, причем, еще более «неудобный» и даже болезненный вопрос. Действительно, с позиций дифференциации той фазы, которая соотносится с периодом зрелости школы, вполне очевидно, что три других этапа (описанные в первой части этих заметок) естественным образом синтезируются в один своего рода макроэтап, содержанием и смыслом которого является именно ее становление. В таком случае вполне логично заключение, согласно которому он предстает как фаза становления, формирования (создания), а вторая основная фаза – это функционирование (созидание). Однако в связи с этим с такой же логической необходимостью возникает вопрос – а что дальше? Даже самый поверхностный взгляд на него привалит к прогнозируемому и неутешительному ответу, смысл которого понятен каждому (все знают, что именно наступает после стадии формирования и стадии расцвета). Вместе с тем, по отношению к системам гносеологического плана (а не к онтологическим – организмическим системам) этот «закон бытия» не так неумолим. Дело в том, что сам период того «нормального функционирования», который следует вслед за периодом парадигмального развития (то есть за формированием той или иной парадигмы), как правило, сменяется вовсе не деструкцией того, что создано на его протяжении.

Следовательно, он характеризуется не распадом школ, а некоторым аналогом тех «революций», о которых и писал в свое время Т. Кун. Они, как известно, приводят к трансформации исходной парадигмы, после чего следует новый виток развития – новый период «нормального развития», но уже на базе новой парадигмы. В связи с этим, однако, возникает еще один – ключевой и судьбоносный для любой школы, в том числе, – и нашей вопрос. Распространяется ли эта базовая и фундаментальная закономерность на развитие научных школ в целом и нашей, в частности? Если да, то каким образом может (или должна) выглядеть трансформация исходной парадигмы? Какой будет трансформированная парадигма? В каких отношениях со «старой» она будет и как произойдет смена парадигм? По моему глубокому убеждению, эта – по необходимости гипотетическая парадигма должна носить отнюдь не «отрицающий» характер, а быть развивающей – углубляющей, а потому дополнительной по отношению к существующей. Она должна не «отменять», а именно углублять и расширять ее, хотя, возможно, в некоторых существенных чертах и приводить к необходимости переосмысления ряда ее исходных постулатов. И в этом плане необходимо помнить, что развитие науки в целом и ее отдельных направлений, равно как и существующих в ней школ, является все же существенно более сложным процессом, нежели любая его концептуализация и схематизация – в том числе и куновская. Дело в том, что, наряду с принципом «смены парадигм», действует, а быть может, и еще более важен принцип соответствия, согласно которому новое научное знание не отрицает «старое», а эксплицирует его как частный случай некоторых более общих воззрений (Гинзбург, 1983). Поэтому оно является, хотя, конечно, и существенно развивающим его, но вовсе его не отрицает и отменяет. В еще более общем плане все это, по-видимому, свидетельствует о том, что динамике и развитию отдельных научных школ присущи наиболее принципиальные особенности и закономерности развития науки в целом. В частности, отдельные школы (в том числе, и наша), по всей вероятности, «повторяют» – фактически, мультиплицируют в своем развитии фазность и цикличность развития наук, чередование фаз парадигмальных трансформаций и «нормального» развития. Это особенности, на мой взгляд, позволяет лучше и полнее понять сущность тех процессов, которые происходят в настоящее время и в нашей психологической школе, а также полнее уяснить смысл и перспективы тех тенденций, которые характерны для нее сегодня.

Список литературы

1. Гинзбург В. Замечания о методологии и развитии физики и астрофизики. Диалектика в науках о природе и человеке. Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания. 1983. С. 71–110.

2. Карпов А. В. Становление школы // Хрестоматия по общей и прикладной психологии. Москва: Институт «Открытое общество», 2001. – С. 2–15.
3. Карпов А. В., Шадриков В. Д., Карпова Е. В., Субботина Л. Ю. Системогенез деятельности: игра, учение, труд. В 4-х т. Москва: РАО, 2016.
4. Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: создание и созида-ние / Факультет психологии ЯрГУ. Ярославль, 2020. (в печати).
5. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1992. – 412 с.
7. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). Санкт-Петербург, 2007
8. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. Москва: Иностр. лит., 1959. – 429 с.

СИМПОЗИУМ

**«Методологические
и теоретические проблемы
современной психологии»**

Искусство и сознание: на пути к постижению тайны*

Г. В. Акопов, Л. С. Акопян

*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара
e-mail: akolubov@mail.ru*

Аннотация. Категория сознания является необходимым и важным инструментом познания во всех социальных, гуманитарных и, возможно, естественных науках. С момента зарождения новой (неклассической) отечественной психологии, искусство как неизменно актуальная проблема, привлекает внимание психологов. В статье отражены авторские разработки (категориальный и типологический подходы к идентификации сознания, а также многомерный подход к переживанию, эмоций и чувств) в понимании, постижении и объяснении явлений искусства.

Ключевые слова: категория сознания, психология искусства, бессознательное в искусстве, художественное сознание.

Искусство составляет существенную часть человеческого мироустройства во всех его многообразных проявлениях. Определенные сомнения в этом могут быть связаны с тем, что единственной объективной формой, которая предоставляет нам возможность установления самого факта рождения и развития искусства в его неотрывности от субъективного, пристрастного отношения является то, что замысел и воплощение художественного произведения определяются той или иной формой сознания человека.

В конце XX – начале XXI вв. произошло существенное переосмысление значения, роли, функций и теорий сознания в философии, психологии, а также в таких новых направлениях научных исследований, как нейронаука, когнитивная наука, «Наука сознания» и др. (Акопов, 2010; 2019).

Понятие сознания, обогащаясь в концептуальном плане, обретает более высокий статус – категории (см. Акопов, 2019). В этом контексте обращение к известным отечественным работам по психологии искусства дает возможность с новых позиций определить богатство и своеобразие их содержания. В качестве точки отсчета в наших изысканиях по психологии искусства рассматривается основополагающий в избранном ракурсе

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00816.

(категория сознания) труд Л. С. Выготского «Психология искусства». Отметим, что Выготский, анализируя кризис психологии конца XIX – начала XX вв., связанный с успехами естественных наук и расширением материалистических (объективистских) установок, в том числе и в психологии, отстаивал сознание в качестве главного предмета психологии с позиций культурно-исторических представлений. Взаимосвязь процессов создания, восприятия, понимания и оценки произведений искусства с психологией, и, в частности, с психологией художественного сознания, трудно подвергнуть сомнению. Вместе с тем психологизм в искусстве зачастую рассматривается как отдельная, то есть частная проблема. В этом контексте можно воспринять упрек Выготского современной ему науке: «Вопрос о психологической природе сознания настойчиво и умышленно обходится в нашей научной литературе. Его стараются не замечать, как будто для новой психологии он и не существует вовсе» (Выготский, 2000). Анализируя различные виды и формы искусства, Л. С. Выготский выстраивает тезис о социальности искусства, утверждая, в частности, «общественную технику чувств» в качестве главной функции искусства (Выготский, 1987, с. 8). Как отмечает Выготский, психология сама закрывает себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека, игнорируя проблему сознания (Выготский, 2000). Вместе с тем в работе «Психология искусства» мы не находим явных посылов, связанных с проблемой сознания. Центральной идеей психологии искусства Выготский считает «признание преодоления материала художественной формой, или, что, то же, признание искусства общественной техникой чувства» (Выготский, 1987, с. 8–9). В концепции многомерности эмоциональных явлений, представленной в работах Л. С. Акопян, намечена линия постижения тайны искусства и практического использования произведения искусства в преодолении негативных переживаний (Акопян, 2013).

Уместно отметить, что «параллельно» с психологическим вектором поиска формулы искусства, развивался также литературоведческий поиск, в котором ключом к разгадке тайны порождения и воздействия искусства на человека выступало не социальное, а индивидуальное сознание с его нефункциональной логикой «встречи» сознания и бессознательного. Это, в частности, работы Б. А. Грифцова по психологии творческого акта, в которых особое внимание уделяется теме осознанного и неосознаваемого в литературном творчестве (Грифцов, 1988). Обращаясь к поэтическому творчеству, автор заключает, что «лишь в исключительных случаях сознание бывает ... координировано с бессознательным творческим процессом (Грифцов, 1988, с. 27). Выражая весьма критичное отношение к суждениям о «сознательных намерениях автора» того или иного художествен-

ного произведения, Грифцов утверждает, что идея «сознательной поэтики писателя потерпела крах, и мы только лишний раз убедились в бессознательности творчества» (Там же, с. 46–47). Вместе с тем, автор придаёт важное значение анализу «разнообразных сочетаний сознательного и бессознательного или подсознательного, познающего и заражающего, спокойно созерцающего и взволнованного мастерства и вдохновения» (Там же, с. 32). Грифцов отмечает также, что «намерения, сознательно поставляемые, разрушаются тем, что проявится невольно» (Там же, с. 32). В этом плане любопытно сравнить таких двух выдающихся художников как Микеланджело и Пикассо. Если у первого преобладает сознательное конструирование содержание материала, которое в отдельных случаях спонтанно преодолевается формой, то у второго трудно обнаружить сознательную организацию содержания материала вследствие доминирования формы.

В этом контексте в качестве одного из объяснений можно рассматривать положение о двух «Я» эстетического процесса (Дж. Купчик, Г. Леонард, 2000), совпадающих с известными структурными образующими сознания в концепции бытийного и рефлексивного слоёв сознания (В. П. Зинченко, 1998). И в этом свете, вопросы о соотношении сознательного и бессознательного, поставленные Грифцовым, получают психологическое объяснение в процессуальных составляющих творческого акта. Это, в частности, психические процессы антиципации (предвосхищения) в системе взаимосвязей сознания и бессознательного (Ломов, 1984); процессы внешней и внутренней коммуникации личности (Бодалёв, 1983; Леонтьев А. А., 1999); смысловые установки (Асмолов, 1996) и смысловые образования личности (Леонтьев Д. А., 1998).

Современные проекты и концепции психологии искусства анализируются в таких модусах категории сознания, явно либо имплицитно, представленных авторами, как метафорическое сознание (В. П. Зинченко), художественное (психосемантический дискурс) сознание (В. Ф. Петренко), архетипическое бессознательное и творческое сознание (В. М. Аллахвердов), коммуникативное сознание (В. Е. Семёнов), хронотопическое (пространство, время и личность) сознание (Г. В. Акопов) и др.

Понятие художественного сознания, в его широкой трактовке объединяющее перечисленные и, возможно, иные модусы сознания в искусстве, можно отнести к субкатегориям науки о сознании. При этом, отнесенность понятия художественного сознания только к определенному художественному содержанию не отражает всего пространства возможных психологических трактовок, способов анализа и интерпретаций художественных произведений. Другим, не менее важным измерением, позволяющим расширить пространство интерпретаций произведения искусства,

является та или иная идентификация самого сознания, будь то авторское сознание, либо сознание художественных персонажей, либо сознание читателя, зрителя, слушателя и т. д. Таким образом, содержание различных дефиниций сознания, а также тех или иных теорий сознания задает соответствующий базис субкатегории «художественное сознание» как одного из модусов категории «сознание». Так, психосемантическая концепция сознания позволяет В. Ф. Петренко выстраивать модели психосемантического пространства для различных жанров искусства. В ином модусе сознания выстроена психологическая интерпретация произведений искусства В. М. Аллахвердовым. Весьма масштабная программа исследований по психологии искусства предложена В. Е. Семеновым. Автор в рамках коммуникативной парадигмы – искусство как межличностная коммуникация, конструирует масштабное пространство психологического анализа и интерпретаций многообразных явлений искусства. Постулирование инстауративности (творческая самореализация человека) и коммуникативности в двухфакторной модели сознания (Г. В. Акопов) позволяет определить новые перспективы исследования художественного сознания. Возможно, что развиваемый А.В. Карповым метасистемный подход в решении проблемы сознания, со временем воплотится в метасистемную программу интегративного оформления художественного сознания.

Существующие в научной литературе проекты и концепции психологии искусства не противоположны в своей основе (сознание человека во всей многомерности и полноте) и отражают системную целостность в многообразии хронотопических условий и социокультурных особенностей жизнедеятельности человека.

Важное значение в оформлении научного статуса психологии искусства имеют исследовательские методы, в том числе, эмпирического плана (методики). Оригинальные методы и методики психологических исследований произведений искусства представлены в работах В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко, В. Е. Семенова, В. М. Аллахвердова и др.

В наших ранее опубликованных работах представлены материалы исследования особенностей восприятия и оценки некоторых поэтических произведений с позиций коммуникативной составляющей художественного сознания. Впервые использован авторский инструментарий, основанный на представлении об уровне структуры общения в условиях поэтической коммуникации читателя и автора художественного произведения. В качестве материала анализа избраны мировые образцы поэтического искусства, тематически звучащие как манифестация свободы («I Would I Were a Careless Child» Дж. Г. Байрона), поэтическая метафора сопоставления чувственного и рационального (научного) познаний («Кошки»

Ш. Бодлера), как воспевание неразделённой любви в лирической поэзии XVIII века (Саят-Нова) и др. На этой основе возможны обобщения социокультурного характера восприятия, понимания и оценки художественных (поэтических) произведений прошедших эпох современными читателями, а также специфики художественной перцепции поэтического произведения в оригинале и в различных переводах.

В работах В. В. Знакова по психологии понимания представлена структурная модель отражения в сознании человека тех или иных явлений внешней и внутренней жизни личности. Это *понимание*, выражающееся в тех или иных рациональных объяснениях подвергаемого анализу явления, *постижение* – как результат отчетливого ощущения ясности предмета анализа, основанного на опыте жизни, и *тайна* – как неразгаданность рассматриваемого явления, вызывающего интерес и желание постичь его сущность. И сознание, и искусство выступают во всех трех обозначенных В. В. Знаковым ипостасях. До сегодняшнего дня само понятие сознания и его сущность не поддаются полному пониманию-объяснению как искусство. Произведения искусства мы постигаем при сохранении его тайны, в силу чего оно не устаревает в течение времени, а проблема сознания на каждом этапе развития науки находит частичное решение, не отвечающее на вопрос – в чем тайна самоочевидности сознания. Возможно, что искусство и сознание – ключи для понимания и постижения обоюдной тайны.

Список литературы

1. Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. Москва: ИП РАН, 2010. 272 с.
2. Акопов Г. В. Категория сознания в современной психологии: избранные работы, опубликованные в 2003–2018 гг. Самара: Порто-принт, 2019. 278 с.
3. Акопян Л. С. Страхи современных детей, их регуляция и саморегуляция: – Saarbrücken, Издатель: Palmarium Academic Publishing, Deutschland, 2013. 356 с.
4. Аллахвердов В. М. Психология искусства: эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. Санкт-Петербург: ДНК, 2001. 198 с.
5. Аллахвердов В. М. Экспериментальная психология. Т. 1. Сознание как парадокс. Санкт-Петербург: ДНК, 2000. 528 с. (Новые идеи в психологии).
6. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996. 767 с.
7. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.
8. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.

9. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 233–248.
10. Грифцов Б. А. Психология писателя. Москва: Художественная литература, 1988. 462 с.
11. Зинченко В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. Самара: СГПУ, 1998. 216 с.
12. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
13. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Российская Академия Образования, 2011. 1086 с.
14. Купчик Дж., Леонард Г. Два «Я» эстетического процесса // Творчество в искусстве – искусство творчества / ред. Л. Дорфман, К. Мартиндейл, В. Петров, П. Махотка, Д. Леонтьев, Дж. Купчик. Москва: Наука; Смысл, 2000. С. 102–121.
15. Леонтьев Д. А. Введение в психологию искусства. – Москва: Изд-во Московского университета, 1998.
16. Леонтьев А. А. Психология общения / А.А. Леонтьев. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. С. 292–317.
17. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
18. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: Психосемантическая парадигма. Москва: Новый хронограф, 2010. 437 с.
19. Петренко В. Ф. Психосемантика искусства. Москва: МАКС-Пресс, 2014. 319 с.
20. Семёнов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация (социально-психологическая концепция). Изд. 2-е, испр. и доп. Самара: СНЦ РАН, 2007. 220 с.

УДК 159.9

История возникновения системного подхода в Институте психологии АН СССР*

В. И. Белопольский, А. Л. Журавлев, А. А. Костригин

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: vbelop@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается вопрос возникновения системного подхода в советской психологии в 1970-е гг. Отмечается роль научного коллектива

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00680

© Белопольский В. И., Журавлев А. Л., Костригин А. А., 2020

Института психологии АН СССР под руководством Б.Ф. Ломова в развитии системных психологических идей. Показывается процесс становления системных исследований в Институте: в ходе научных дискуссий предлагались комплексные и междисциплинарные психологические проблемы, которые исследовались сотрудниками лабораторий Института психологии.

Ключевые слова: история психологии, системный подход, научные дискуссии, Институт психологии АН СССР.

В истории советской психологии появление системного подхода ознаменовало переход на новый уровень понимания функционирования психики в целом, конкретных психических явлений, личности человека (Методология комплексного человекознания..., 2008). Как писал Б. Ф. Ломов: «<...> природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система. Только на основе системного подхода могут быть объединены и многочисленные области психологической науки» (Ломов, 1984, с. 88).

Системный взгляд на процессы, происходящие в природе, обществе и человеке, стали популярными в 1960-е гг. под влиянием работ Н. Винера и Л. фон Берталанфи. В СССР системная методология в области философии науки разрабатывалась такими исследователями, как И. В. Блауберг, М. С. Каган, Б. М. Кедров, В. П. Кузьмин, В. Н. Садовский, В. С. Тютин, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др. Системные принципы управления в биологии легли в основу теорий Н. А. Бернштейна и П. К. Анохина. В психологии работа по проблемам системности проводилась В. А. Ганzenом, А. Н. Леонтьевым, В. С. Мерлиным, К. К. Платоновым, Я. А. Пономаревым, В. Д. Шадриковым, Г. П. Щедровицким, однако, по нашему мнению, одним из наиболее крупных научно-исследовательских центров, в котором основы системного подхода были заложены и применены в различных областях психологии, являлся Институт психологии АН СССР.

Известно, что Б. Ф. Ломов впервые сформулировал положения системного подхода в конце 1974 г. (Барабанщиков, Журавлев, Кольцова, 2007; Журавлев, Кольцова, 2012; Ломов, 1975; Романова, Рыжов, 2019), однако, это являлось уже определенным итогом работы Б. Ф. Ломова и всего коллектива Института психологии в период после его организации в 1972 г. При создании Института психологии перед ним в качестве основных ставились задачи, связанные с разработкой комплексных, системных и междисциплинарных проблем психологии: «участие в комплексном изучении пограничных для психологии проблем философии, конкретных социальных исследований, физиологии высшей нервной деятельности че-

ловека, физиологии адаптации человека, теории процессов управления» (в переписке Президиума АН СССР и ЦК КПСС 4 августа – 22 сентября 1971 г.) (АРАН. Ф. 2. Оп. 1 (1971). Д. 7. Л. 2) и «комплексная разработка на основе марксизма-ленинизма фундаментальных проблем общей психологии и теоретических основ ее прикладных разделов, важнейших методологических проблем психологии и перспективной программы ее развития в стране» (в Постановлении № 1079 Президиума АН СССР от 16 декабря 1971 г.) (АРАН. Ф. 2. Оп. 6. Д. 957. Л. 17). Данные задачи легли на благодатную почву и стимулировали процесс зарождения идей системности в Институте психологии, который проходил по двум направлениям: научные дискуссии на заседаниях Ученого совета и научно-исследовательская деятельность лабораторий.

В состав первого Ученого совета Института входили многие выдающиеся специалисты того времени: П. К. Анохин, А. И. Берг, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Ф. Поршнев и др. Именно при их участии в 1972 г. при обсуждении научно-исследовательских планов Института прозвучали предложения по научной организации работы лабораторий с учетом принципа комплексности (П. К. Анохин, А. Р. Лурия): необходимо ставить цель комплексного изучения психики, объединяющего в себе все основные направления психологических исследований. Это может быть реализовано, с одной стороны, в постановке комплексных (в последствии системных) задач, которые являются стержневыми для научной деятельности Института и изучаются совместно несколькими лабораториями, а с другой, в применении методов и результатов исследований одной лаборатории другими подразделениями (АРАН. Ф. 2097. Оп. 1. Д. 3). Б. Ф. Ломов ориентировал деятельность Института в направлении исследования фундаментальных проблем психологии и поиска взаимосвязей с другими науками (биология, социология, философия, кибернетика, педагогика, медицина и др.), что так же создавало основу для комплексных/системных исследований.

Помимо общих вопросов, в научных дискуссиях члены Ученого совета Института предлагали конкретные междисциплинарные проблемы на стыке психологии личности и социальной психологии (взаимоотношение личности и коллектива) (А. Н. Леонтьев), социальной психологии, истории и социологии (экспериментальное изучение макрогрупп) (Б. Ф. Поршнев), общей психологии и психофизиологии (феномен предвосхищения) (А. В. Запорожец). Самой крупной комплексной проблемой называлась проблема принятия решения (П. К. Анохин, О. К. Тихомиров), которая объединяла в себе общую психологию, психофизиологию, нейрофизиологию, психологию труда, психологию личности и др. Изучение

принятия решения стало одной из центральных научно-исследовательских задач одновременно для нескольких лабораторий Института психологии.

В рамках научной деятельности Института психологии в 1972–1975 гг. целенаправленный переход от принципа комплексности к системной методологии исследования был организован по нескольким направлениям:

– теория и методология психологии: Б. Ф. Ломов сформулировал сущность системного подхода в психологии, показав, что системность достигается рассмотрением психики как «полисистемного, многоуровневого, многомерного, находящегося в постоянном развитии» объекта (АРАН. Ф. 2097. Оп. 1. Д. 6. Л. 6); К.К. Платонов предложил концепцию системно-структурного анализа психических явлений, в рамках которой определялась целостность системы, ее элементы, уровни и внутренние связи;

– психология личности: Е. В. Шорохова разработала системно-структурный подход к исследованию личности, при котором личность понимается как целостное образование, совокупность психических процессов, состояний и свойств, объединенных между собой определенными связями;

– психология принятия решения: под руководством В. Ф. Рубахина была разработана концепция уровней анализа системы принятия решения (логико-психологический, нейрофизиологический, операциональный, функционально-динамический, личностный, «формализованный» уровни) и исследовались особенности психической регуляции движений в деятельности оператора;

– нейрофизиология: на основе теории функциональных систем П. К. Анохина под руководством В. Б. Швыркова изучались нейронные механизмы организации поведенческого акта и «системная» роль групп нейронов в различных фазах вызванного потенциала;

– психофизиология: под руководством В. М. Русалова исследовались отдельные характеристики сенсорных процессов, которые могут быть использованы в качестве индикаторов общих свойств нервной системы;

– перцептивные процессы: Б. Ф. Ломов и Н. Ю. Вергилес изучали механизмы регуляции движений глаз и их роль в процессе зрения, используя метод варьирования коэффициента оптической обратной связи в глазодвигательной системе. Полученные результаты позволили построить системную модель обработки человеком информации одновременно на нескольких уровнях: сенсорном, перцептивном и моторном с привязкой к пространственным и временным размерностям.

Именно с этих направлений научной деятельности лабораторий начались системные исследования в Институте психологии. Далее, в конце 1970-х – начале 1980-х гг., системные идеи послужили методологическим

принципом и легли в основу целого ряда новых концепций и направлений, сформулированных в стенах Института психологии АН СССР: активный оператор, деятельность и общение, системно-эволюционный подход, коллективный субъект, совместная деятельность, субъектная психофизика, развитие психики в онтогенезе и др. (Выдающиеся ученые..., 2020). Среди сотрудников Института психологии АН СССР, активно продвигавших в своих исследованиях принцип системности, следует упомянуть Б. Ф. Ломова, Ю. И. Александрова, Л. И. Анцыферову, В. А. Барабанщикова, К. В. Бардина, А. Л. Журавлева, Ю. М. Забродина, А. А. Митькина, В. Н. Носуленко, Е. А. Сергиенко, К. К. Платонова, Я. А. Пономарева, В. Ф. Рубахина, О. К. Тихомирова, В. Б. Швыркова, Е. В. Шорохову и др.

Развитие системных идей было обусловлено социально-историческими (Постановление Президиума АН СССР и обсуждение задач Института психологии в отделе науки ЦК КПСС), логико-научными (научные дискуссии, научно-организаторские мероприятия, проведение научных исследований междисциплинарного характера, выделение комплексных проблем) и личностными (роль Б. Ф. Ломова как организатора психологической науки и директора Института, участие П. К. Анохина, А. И. Берга, А. Р. Лурии и других крупных ученых в работе Института) факторами. Сформулированные Б. Ф. Ломовым положения системного подхода и разработка комплексных и системных проблем сотрудниками Института психологии расширили исследовательское поле психологии, позволили существенно продвинуть понимание многих психических явлений, обнаружить новые феномены, находящиеся на стыке как отдельных психологических направлений, так и различных наук.

Список литературы

1. Архив Российской академии наук (РАН). Ф. 2. Оп. 1 (1971). Д. 7.
2. РАН. Ф. 2. Оп. 6. Д. 957.
3. РАН. Ф. 2097. Оп. 1. Д. 3.
4. РАН. Ф. 2097. Оп. 1. Д. 6.
5. Барабанщиков В. А., Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Системное исследование психического в работах Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 5–13.
6. Выдающиеся ученые Института психологии РАН: Биографические очерки / под ред. А. Л. Журавлева; сост. А. Л. Журавлев, В. И. Белопольский. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 419 с.
7. Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Борис Федорович Ломов – Ученый, Руководитель, Человек (к 85-летию со дня рождения) // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 11–15.

8. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.

10. Методология комплексного человекознания и современная психология / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 601 с.

11. Романова Е. С., Рыжов Б. Н. Борис Федорович Ломов – ученый, ставший воплощением своего времени // Системная психология и социология. 2019. № 2 (30). С. 53–65.

УДК 159.9

Мотивация профессиональной деятельности: опыт определения предметной области

А. В. Горбушина, Г. И. Корчагина

Вятский государственный университет, Киров

e-mail: gorbushina_anast@mail.ru

Аннотация. Целью статьи является определение границ предметной области комплексного системного исследования мотивации профессиональной деятельности на основе методологии системогенеза и метасистемогенеза, разрабатываемых в ярославской психологической школе.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, предметная область, план психологического анализа, системогенез, метасистемогенез.

Постановка проблемы исследования мотивации профессиональной деятельности определяет стратегию исследования и глубину анализа предмета. Проблема изучения мотивации профессиональной деятельности (далее – МПД) может быть сформулирована в виде когнитивной задачи: насколько возможно создание единой непротиворечивой концепции МПД? Для решения данной когнитивной задачи необходимо прежде всего определить границы предметной области исследования мотивации профессиональной деятельности.

Вслед за С. П. Никаноровым, А. Г. Теслиновым в качестве предметной области можно считать когнитивную рамку, фиксированное поле исследования, позволяющее держаться в границах научного поиска

© Горбушина А. В., Корчагина Г. И., 2020

и продуцировать непротиворечивое знание. А. Г. Теслинов отмечает, что технология концептуального анализа и синтез сложных предметных областей позволяет достичь мощного когнитивного прорыва (Теслинов, 2012) и, отталкиваясь от конкретного, поднимаясь к абстрактному, вновь объяснить конкретное, но уже на совершенно новом качественном уровне. Остановимся на первом шаге логики познания сложных явлений – описании предметной области, очерчивании когнитивной рамки и постановке ключевых мишеней познания мотивации профессиональной деятельности.

Обозначение границ предметной области конструктивно на основе четких методологических позиций. Таковыми являются положения системного подхода (Ломов, 1984), системогенетического подхода (Шадриков, 2013, 2017), развитие идей системогенеза в методологии метасистемогенеза (Карпов, 2004, 2015), а также логика их применения к изучению мотивации учебной деятельности (Карпова, 2007) и научной деятельности (Разина, 2016).

Синтез обозначенных концептуальных идей позволяет задать первоначальные границы предметной области МПД:

- системный подход дает основание утверждать, что МПД является функциональным блоком и одновременно сложноорганизованной системой в составе психологической системы профессиональной деятельности;

- системогенетический подход позволяет описать МПД как функциональную систему, развивающуюся с течением времени и имеющую вариативное содержание;

- метасистемный подход дает возможность охарактеризовать взаимодействие системы МПД с более крупными метасистемами личности и профессиональной деятельности, в которые она онтологически включена, а также объяснить возможности управления нижележащего по функциональной направленности и генезису образования (МПД) более крупными и глобальными метасистемами: личностью и профессиональной деятельностью.

В результате проведенной ранее исследовательской работы (Горбушина, 2019) было установлено, что мотивация профессиональной деятельности – это функциональная система детерминант профессиональной деятельности, побуждающих к осуществлению профессиональной деятельности на нормативно-требуемом уровне, имеющая структурно-уровневое строение, формирующаяся в мотивационной сфере личности при условии включения в особую ситуацию профессионального социального взаимодействия и самостоятельного выполнения профессии, развивающаяся с течением времени. Данное определение носит системогенетический характер и имеет ряд ограничений.

Комплексное системное исследование МПД позволит преодолеть ограничения понимания МПД и выйти на уровень создания концепции МПД в результате анализа различных аспектов МПД как открытой сложноорганизованной системы с включенным в ее состав метасистемным уровнем.

Комплексное системное исследование имеет четкий алгоритм, обозначенный в работах А. В. Карпова (Карпов, 2015). А. В. Карпов выделяет несколько обязательных инвариантных уровней анализа сложных психических систем: структурный, функциональный, генетический, интегративный, метасистемный и гносеологический (Карпов, 2015). Каждый из представленных планов исследования нацелен на раскрытие особого аспекта сложной психологической системы. Применим данный алгоритм комплексного системного исследования МПД и зафиксируем предметную область изучения МПД в виде ключевых исследовательских вопросов.

Структурный план требует характеристики строения МПД, является базовым и наиболее понятным для исследователя. Для исчерпывающего описания архитектуры МПД необходимо ответить на следующие вопросы:

Каковы критерии выделения составляющих и уровней МПД?

Как организована структура МПД (содержание каждого уровня и взаимосвязи между составляющими и уровнями)?

Каковы могут быть особенности и типы структуры МПД в зависимости от различных оснований?

Функциональный план заключается в анализе проявлений системы МПД на каждом из уровней ее содержания, демонстрации разворачивания МПД как функциональной системы, нацеленной на реализацию мотива. Для описания функциональных проявлений МПД необходимо ответить на ряд вопросов:

По какому принципу происходит селекция в состав функционирования МПД?

Какой вклад в функционирование целостности вносят составляющие и уровни ее содержания?

Как изменяется функционирование МПД во времени?

Какие типы функционирования МПД существуют?

Генетический план изучения МПД заключается в характеристике возникновения и развития МПД как сложноорганизованной открытой системы. Для исчерпывающего описания необходимо поставить для обсуждения и ответить на следующие вопросы:

Каковы признаки сформированности и этапов развития МПД?

Каковы принципы формирования и развития МПД?

Каковы внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие МПД?

Метасистемный план является одним из наименее освященных для предметной области мотивации профессиональной деятельности, однако позволяет охарактеризовать МПД как особого рода систему с включенным в нее метасистемным уровнем, имеющим возможности управления всеми нижележащими уровнями и представленным в каждом из них. МПД как метасистема может выполнять функцию организации деятельности и поведения личности в целом, перестраивая более крупные метасистемы, в которые она оказывается онтологически включена. Для описания МПД как метасистемы необходимо ответить на следующие вопросы:

Как соотносятся и взаимодействуют системность и метасистемность в функционировании МПД?

Как происходит трансформация МПД в метакачество, регулирующее деятельность на всех этапах реализации?

Как «вырастить» метамотивацию профессиональной деятельности у личности?

Интегративный план исследования МПД предполагает выход на описание исследуемого феномена как целостности, в совокупности рассмотренных ранее аспектов структуры, функционирования и генезиса. На данном этапе анализа МПД предстает как единый неделимый предмет. Для интегративного описания МПД необходимо поставить ряд следующих вопросов:

В чем заключается психологическая сущность МПД?

Каковы критерии типологии и типы МПД?

Как можно использовать свойства системности и метасистемности в реальной практике?

Гносеологический план исследования МПД является высшей степенью обобщения научного знания о мотивации профессиональной деятельности и предполагает поиск ответов на вопросы, касающиеся познания и общей теории МПД:

Какова теория МПД?

Каков механизм трансформации МПД?

Каковы факторы, влияющие на изменения МПД?

Выход на гносеологический уровень и описание концепции МПД возможно исключительно в результате изучения структуры, функционирования, развития, метасистемных функций МПД и проявления их во взаимодействии с системой МПД, разграничения МПД как системы и метакачества – универсального регулятора поведения и деятельности личности. Полученные ответы на все поставленные вопросы позволят выйти на уровень исчерпывающего многомерного описания МПД и создания единой непротиворечивой концепции мотивации профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Горбушина А. В. Динамика структуры мотивации профессиональной деятельности у педагогов в зависимости от трудового стажа: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль: ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2019. – 300 с.
2. Карпов А. В. Психология деятельности: монография: в 5 т. Москва: РАО, 2015.
3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. 569 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 348 с.
5. Разина Т. В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования. Сыктывкар: Издательство СыктГУ, 2014. 296 с.
6. Теслинов А. Г. Синтез гуманитарной и естественно-научной традиций в технологии концептуального анализа сложных предметных областей / Международный научный форум «Гуманитарные чтения РГГУ – 2012» Круглый стол «Интеграционные процессы в когнитивных науках». 2–4 апреля 2012 г. Москва: РГГУ. С. 240–248.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Логос, 2007. 192 с.
8. Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. / В. Д. Шадриков. Москва: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.

УДК 159.9

Перспективы автоматизированного библиографического анализа (на примере изучения образа Петра I в РИНЦ)*

А. Л. Журавлев, Д. А. Китова

Институт психологии РАН

e-mail: zhuravlevAL@ipran.ru

Аннотация. Современное развитие информационных технологий приводит к необходимости обработки больших потоков научной информации, представленных в электронных библиотеках, что требует разработки соответствующих систем их анализа. В работе представлены результаты автоматизи-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 20-013-42001 (Петровская эпоха).

рованного библиографического анализа образа Петра I в Научной электронной библиотеке, показаны методологические подходы и конкретные методы. Отмечается, что используемые способы анализа имеют как некоторые ограничения, так и большие возможности перспективного применения.

Ключевые слова: Научная электронная библиотека, библиографический анализ, большие данные, образ Петра I.

Введение. Интенсивное развитие информационных технологий приводит к необходимости обработки непрерывно растущих объемов различного рода информации. К примеру, в сети Facebook ежемесячно выкладывается в открытый доступ 30 млрд новых источников информации. По прогнозам International Data Corporation (IDC) количество данных на планете будет как минимум удваиваться каждые два года, а объем данных, созданных в течение следующих трех лет, будет больше, чем объем данных, созданных за последние 30 лет (Количество данных ..., 2020). Следующая проблема связана с тем, что далеко не вся информация имеет одинаковую значимость: по оценкам все того же IDC, к 2020 году доля полезной информации, из представленной в интернете, составит всего 35% от всей сгенерированной (Там же).

В этом потоке информации самостоятельной проблемой выступает обработка научных данных – их агрегирование, хранение и анализ. В частности, во всем мире реализуются проекты цифровых библиотек. Крупнейшими международными научными цифровыми библиотеками являются наукометрические базы данных: Web of Science (до 2014 года – Web of Knowledge) возникла в 1961 году как продукт американской компании ISI (Institute for Scientific Information) и Scopus (<https://www.scopus.com/>, год основания – 2004) – крупнейшая база данных, содержащая информацию о цитировании рецензируемой научной литературы.

Электронные библиотеки получили свое развитие и в России. Примерами российских научных цифровых библиотек являются:

– Cyberleninka (<https://cyberleninka.ru>, год основания – 2012) – цифровая научная библиотека, построенная на основе концепции открытой науки (Open Science) и входящая в пятерку крупнейших открытых научных архивов мира.

– Соционет (<https://socionet.ru>, год основания – 2000) – цифровая библиотека, обеспечившая участие России в разработке международной онлайн-научно-образовательной инфраструктуры;

– MathNet.RU (<http://www.mathnet.ru/>, год основания – 2006) – общероссийский математический портал, содержащий архивы ведущих российских математических журналов;

– eLibrary (<https://elibrary.ru/>, год основания – 2005) – крупнейшая российская цифровая научная библиотека, интегрированная с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ), которая и выступила в качестве базы данного исследования.

Наличие большого объема информации и скорость ее нарастания требуют современных систем автоматизированного анализа больших массивов текстовой информации. Таким образом, проблема анализа «больших данных» – Big Data – заложена не столько в самом их объеме, сколько в несовершенстве соответствующего научно-аналитического инструментария, пригодного для работы с такими объемами данных. В развитии этого научного направления много и других серьезных проблем. Например, данные становятся значительно сложнее и разнообразнее, могут отличаться друг от друга по структуре (структурированные, неструктурированные и квазиструктурированные) или могут по-разному индексироваться в различных электронных базах.

Самостоятельным вопросом выступает и задача эффективного выбора программных сред и систем, необходимых при проведении конкретных научных исследований, связанная с многообразием программного обеспечения (ПО) и информационных систем (ИС), различными подходами к классификации ПО и ИС, разрозненностью каталогов, с неструктурированными описаниями и т. д. В рамках реализуемого проекта сложность представляет и междисциплинарный подход к исследованию проблемы, различия в понятийно-терминологическом аппарате в научных направлениях.

Таким образом, с одной стороны, в сфере науки и научных исследований в настоящее время уже существует и продолжает накапливаться значительное количество информации в разнообразных научных цифровых библиотеках, каждая из которых обладает собственной экосистемой. С другой стороны, разработка конкретного инструментария для анализа информации и необходимость создания междисциплинарных команд исследователей, реализующих собственные научные интересы, резко актуализируют проблему анализа и одновременно ее усложняют. В данной работе представлено исследование, которое связано с библиографическим анализом образа Петра I в Научной электронной библиотеке (НЭБ).

Библиографический анализ образа Петра I в НЭБ. В работе анализируется образ императора в отечественной литературе. Процесс сбора исходной выборки публикаций о Петре I в НЭБ (отобраны только работы, представленные в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), т. е. которые прошли научное рецензирование) состоял из шести этапов: онлайн поиск публикаций по базе данных; загрузка ключевых слов; сбор

всех ссылок на статьи с искомым словом (искомое написание: Петр I или Петр первый) – адреса статей; получение доступа к адресам в НЭБ и скачивание статей; независимая проверка результатов экспертами по названию статьи (отобрано 117 статей); анализ и сохранение результатов поиска.

Для последующего машинного анализа образа императора в собранной картотеке статей нас интересовали все тексты, связанные с личностью императора, соответственно, для анализа текстов было избрано слово «личность», а также соответствующие ему синонимы. В основе отбора синонимов использован метод построения векторного пространства семантических слов, который позволяет выделить из текста публикаций слова, выступающие синонимами к заданному слову (подробнее о модели см.: Vector Space ..., 2020). Модель векторного пространства (VSM) широко используется в различных алгоритмах интеллектуального анализа текста и позволяет эффективно анализировать большую коллекцию документов (публикаций). Теоретически в VSM каждое слово представлено переменной, имеющей числовое значение, указывающее вес (важность) слова в документе. Одной из наиболее широко используемых мер подобия (подбора синонимов) является косинусное расстояние, которое вычисляется по формуле: $S(d_1, d_2) = \cos(\theta) = (d_1, d_2)$. В данной работе использовалась модель FastText – это библиотека, содержащая предобученные готовые векторные представления слов в модели векторного пространства (Разработчик программных инструментов для использования модели – М. А. Китов). В работе показаны результаты анализа публикаций отечественных исследователей. Анализируемые синонимы слов предоставлялись экспертам цельными предложениями с автоматической ссылкой на соответствующую публикацию, что позволяло экспертам при необходимости знакомиться с непосредственным контекстом всего предложения, абзаца или работы в целом. Классификация содержательных позиций производилась экспертной группой в ручном режиме.

Результаты библиографического анализа образа Петра I в РИНЦ. В отечественной литературе, представленной в наукометрической базе РИНЦ, выделенные экспертами содержательные характеристики текстов, можно свести к следующим основным выводам:

- образ Петра I трактуется как образ великого политика, мотивированного в своей жизни и деятельности интересами государства;
- историографическая оценка личности и деятельности Петра I зачастую сводятся к двум основным (полярным) позициям – к возвеличиванию его персоны и его реформ или к обличению его недостатков;
- сторонники императора склонны считать его уникальной лично-

стью, которая положила начало новой процветающей эре развития российского государства и многого достигла в развитии армии и флота, укреплении авторитета страны на международной арене;

– критические замечания в адрес императора обусловлены в первую очередь позицией приверженцев уникального исторического пути развития России, которые расценивают деятельность императора как искажение естественного хода русской истории, действия которого привели к расколу общественных слоев;

– с политической точки зрения, критике подвергаются притеснение политических свобод личности и попрание гуманистических ценностей в обществе, агрессивная (экспансионистская) внешняя политика.

– существуют менее распространенные позиции частного характера, например: значение личности Петра I в истории страны явно преувеличена за счет недооценки роли народа в развитии государства, указывается на дихотомию между духовным и светским характером власти или же то, что личность и деятельность императора настолько многогранны и противоречивы, что читатель должен выработать «собственное представление» о нем.

Структура обсуждений Петра I в отечественной литературе в первую очередь связана с оценкой сложных внешнеполитических условий периода его правления, обусловленных угрозами уничтожения государственной самостоятельности России (1), что приводило к финансово-экономическим затруднениям внутри страны (2). Значимое место занимают оценки его реформаторской деятельности (3), приводится его сравнение с ведущими политическими деятелями отечественной и зарубежной истории, в том числе имеющими с ним родственные отношения (4), оценивается характер его социального окружения (5). Важно также указать различные оценки итогов реформаторских усилий Петра Великого в разные исторические периоды, которые распределяются от апологетики до полного отрицания хотя бы минимального позитива (6).

Значительное внимание уделяется художественной концептуализации личности Петра. Сложность и многогранность его личности, разнообразие оценок его деятельности и суждений о ней привели к формированию противоречивого образа монарха в художественной литературе и русском фольклоре, что выступает отдельной темой для анализа и суждения.

В заключение следует отметить, что разобраться в оценках образа императора можно лишь на основе методологического синтеза, анализируя имеющийся исторический материал под комплексным углом зрения социо-гуманитарных дисциплин – психологии, социологии, культурологии, филологии (в особенности семиотики), разграничивая достижения

по каждой предметной отрасли, корректно сопоставляя разные исторические периоды. Тем не менее необходимо согласиться с позицией о неприменимости методов, которые использовались в процессе осуществления преобразований.

Перспективы библиографических исследований. Вместе с тем, важно отметить, что методология, которая используется в анализе литературы и классификации методов интеллектуальной обработки данных в библиотеках, имеет некоторые ограничения.

Во-первых, в исследовании анализируются статьи, извлеченные на основе конкретных ключевых слов, в частности, описанных выше, вместе с тем интересная и полезная информация о Петре I может находиться, к примеру, в статьях под условным названием «Военные реформы XVI–XVIII века» или «История становления и развития Санкт-Петербурга» и т. д.

Во-вторых, результаты основаны на данных, собранных только из академических изданий, представленных в НЭБ, поэтому другие материалы, которые могут содержать большое количество тематических исследований о Петре I (в том числе, и архивные или неоцифрованные), не были представлены в программе анализа из-за их отсутствия в базе данных НЭБ.

В-третьих, в исследование включены только публикации на русском языке, хотя такая информация может быть представлена на различных языках мира.

Таким образом, необходимо признать наличие некоторых ограничений, которые сужают исследовательский поиск, соответствующий научный анализ и полученные результаты.

Вместе с тем, основными достоинствами работы с библиотекой в ходе этих исследований являются возможность автоматизированного анализа наиболее крупного библиотечного фонда РФ (что невозможно в ручном режиме), беспрепятственное взаимодействие исследователей с библиотечной системой, возможность категоризации тем анализа на основе заданных экспертами критериев и др.

Несмотря на то, что представленные разработки пока носят перспективный характер, мы полагаем, что потенциальные возможности их применения в различных видах социо-гуманитарных исследований очень высоки, как и высок научный потенциал конкретных исследований, выполненных с их помощью (Журавлев, Китова, 2020а, б; Китова, 2019; и др.). Очевидно, что представленные методы непрерывно будут совершенствоваться и будущее гуманитарных наук тесно связано с их разработкой и использованием, а описанные методологические подходы и методы будут полезны для развития отечественной науки и освоения инновационных научных технологий.

Список литературы

1. Журавлев А. Л., Китова Д. А. Основные технологии социально-психологических исследований в интернете // Социальная психология: вопросы теории и практики. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020а. С. 224–226.
2. Журавлев А. Л., Китова Д. А. Социально-психологические ресурсы развития общества в условиях цифровых технологий // Социологическая наука и социальная практика. 2020б. Т. 8. № 2. С. 24–40.
3. Китова Д. А. Отечественная психология в условиях развития глобальных процессов // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 128–131.
4. Количество данных в мире удваивается каждые два года. URL: <https://rg.ru/2013/05/14/infa-site.html> (дата обращения 11.07.2020).
5. Vector Space Model для семантической классификации текстов. URL: <https://habr.com/ru/sandbox/18635/> (дата обращения 12.08.2020).

УДК 159.9

Структурно-уровневая организация профессионально-важных качеств*

А. В. Карпов

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Аннотация. Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие закономерности организацию профессионально-важных качеств как субъектных детерминант трудовой деятельности. Дифференцированы два основных подхода к структурному исследованию профессионально-важных качеств. Обосновано положение, согласно которому общая система этих качеств базируется на структурно-уровневом принципе и образует целостную иерархию, включающую пять основных уровней.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, трудовая деятельность, структурная организация уровни организации.

Понятие профессионально-важных качеств является, как известно, одним из центральных в психологии труда, равно как и во многих иных отраслях прикладных психологических исследований, а его изучению посвящено очень большое количество работ (см. обзор в (Карпов, 2015)). Вместе с тем, ряд его важных аспектов, остается все еще недостаточно раскрытыми. Одними из главных среди них являются вопросы, связанные

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-0013-00113.

с закономерностями *общей организации* профессионально-важных качеств (ПВК) и с *критериями* их дифференциации от иных индивидуальных качеств личности (Бодров, 2006; Карпов, 2015). В наших предыдущих работах были сформулированы возможные варианты решения этих вопросов, которые, однако – с учетом вновь проведенных исследований – могут быть подвергнуты дальнейшей конкретизации.

Так, в этих работах было показано, что вся совокупность ПВК может быть эксплицирована и проинтерпретирована двумя основными способами, на основе двух основных подходов (Карпов, 1999; Карпов, 2015). Первый из них является более распространенным и традиционным, а его сущность может быть резюмирована следующим образом. Все ПВК подразделяются на четыре основные группы, образующие в своей совокупности структуру профессиональной пригодности (Карпов, 2004; Карпов, 2015):

- отсутствие *профессиональных противопоказаний* как объективно необходимое условие для реализации деятельности;

- *абсолютные* ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне;

- *относительные* ПВК, определяющие возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»);

- мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности, предполагающая наличие особых – *мотивационных* ПВК. Именно наличие мотивации, тем более – высокой может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК.

Вместе с тем, было показано, что эти группы должны быть дополнены еще одной – очень важной категорией ПВК. Дело в том, что характер и мера проявления ПВК не только не является, но и не должна являться стационарной, неизменной; напротив, она должна выступать как ситуационно-зависимая и личностно-регулируемая (Карпов, 2004). При этом ведущую и определяющую – собственно регулятивную роль в том, каким образом будет представлена эта мера, играют средства и механизмы собственно рефлексивного плана. Следовательно, существуют и качества, которые обеспечивают все это. Это своего рода качества, позволяющие «распоряжаться своими качествами» – вторичные качества. Они направлены на то, чтобы максимально эффективно использовать арсенал иных – так сказать, первичных качеств. По отношению к ним также должно быть применено именно это понятие – понятие качества, поскольку такого рода образования, несомненно, составляют очень важную сторону субъектной регуляции поведения и, следовательно, важную грань самой субъектности, а потому

с очевидностью входят в состав всей качественной определенности личности. Они эксплицируют то, в какой мере и в каком аспекте, а также с какой полнотой субъект владеет своими качествами, в какой мере он выступает именно субъектом своей качественной определенности, своей «самости» (которая в значительной мере и образована всей системой его индивидуальных качеств). По отношению к ним может быть применен термин *метакачества*, поскольку они выступают именно метаобразованиями, а «предметом их приложения» выступают опять-таки качества, но первичные.

Кроме того, было показано, что указанные группы ПВК закономерным образом структурируются, образуя определенную иерархию: на ее «вершине» локализуется уровень, образованный метакачествами (пятая группа), поскольку они могут оказывать наиболее сильное – определяющее влияние на проявление всех иных групп ПВК. Далее локализуется уровень мотивационных ПВК, так как они также могут определяющим образом регулировать и даже компенсировать все иные группы ПВК.

И, наконец, данная иерархия включает уровни относительных и абсолютных ПВК, а также базовый уровень, образованный отсутствием профессиональных противопоказаний. Наряду с этим, было установлено, что существует еще одна – очень специфическая категория субъективных детерминант деятельности, функционально противоположная по своей направленности всем указанным выше группам. Это так называемые *профессионально-негативные качества* (ПНК) (Карпов, Чемякина, 2014). Их сущность состоит в том, что они связаны с эффективностью деятельности *обратно* пропорциональной зависимости (а не прямо пропорциональной – как истинные ПВК). Причем, в роли ПНК могут выступать качества самого разного уровня личностной организации, в силу чего их совокупность эксплицируется как *наложенная структура* – как распределенная по всей совокупности индивидуальных качеств личности.

Можно видеть, что в представленной выше экспликации общей совокупности ПВК реализован подчеркнuto *операциональный* критерий, поскольку все они дифференцируются на основе их соответствия с совершенно определенными – операционными по своему смыслу задачами, то есть с тем, насколько они содействуют реализации самой этой деятельности и обеспечению ее эффективности. В силу этого, такой способ дифференциации носит и подчеркнuto *гносеологический* характер, так как он не столько раскрывает реальную структуру ПВК, сколько содействует выявлению и интерпретации их совокупности, то есть расширению знаний о предмете исследования – о системе ПВК.

В этом отношении очень показательным, что последовательная реализация гносеологического подхода к проблеме ПВК естественным обра-

зом приводит к необходимости его углубления и дополнения иным подходом – *онтологическим*. Он направлен уже не на то, как *может быть описан* предмет исследования, а на установление того, чем он в *действительности является*. Подчеркнем при этом, что именно переход от гносеологического способа экспликации предмета к его онтологическому способу является важной и общей закономерностью научного познания в целом и психологического познания в частности.

Его реализация позволила эксплицировать общую совокупность ПВК как целостную, закономерным образом организованную структуру, базирующуюся на принципах системности в целом и на принципе иерархической, *структурно-уровневой* организации, в частности. Именно в таком статусе данная совокупность и образует содержание одного из основных функциональных блоков психологической системы деятельности – блока ПВК. Было показано также, что он включает пять основных структурных уровней.

Сущность первого из них – *метасистемного* состоит в следующем. Наиболее общая, основополагающая особенность всех функциональных блоков системы деятельности в целом и блока ПВК, в частности, заключается, как известно, в способе определения того, *что* именно входит в состав самого понятия ПВК. Фактически, это решение наиболее общего и принципиального вопроса – вопроса о том, на основе какого именно критерия они вообще дифференцируются и выделяются как некоторая качественная определенность, как предмет изучения. Таким критерием является, согласно общим представлениям о ПСД, именно функциональный критерий, а сам этот блок, равно, впрочем, как и все иные, носит подчеркнуто функциональный характер (Шадриков, 2013). Это означает, что дифференциация отдельных ПВК, равно как и общей их совокупности, от всех иных качеств личности, то есть от «не-ПВК», осуществляется именно по функциональному признаку. В ходе освоения деятельности происходит селекция тех личностных (и шире – субъектных, индивидуальных) качеств, которые являются необходимыми для ее осуществления. Происходит их функциональная дифференциация от иных качеств, а затем и на основе этого – их синтез в блок ПВК. Однако это же означает, что те или иные качества личности, не переставая быть ее – личности качествами, одновременно начинают выступать и в функции профессионально-важных, то есть деятельностно-специфических качеств. Тем самым они, собственно говоря, и входят в блок ПВК (точнее – образуют его). Другими словами, метасистема (личность), взятая в аспекте ее базовых характеристик – личностных качеств, функционально *включается*, «встраивается» в один из основных блоков деятельности – в блок ПВК. Поэтому личностные качества оказываются «представленными дважды», в двух модусах – и как

«составляющие» мета системы (личности), и как компоненты блока ПВК. Следовательно, в данном функциональном блоке принцип метасистемной организации не просто и не только реализуется, но и даже лежит в основе его дифференциации как «составляющей» системы деятельности.

Следующий уровень организации ПВК – *общесистемный*, а его сущность определяется следующим основным обстоятельством. Истинное содержание и специфичность функционального блока ПВК – всего множества этих качеств в целом существует и обнаруживается не на уровне их суммативного объединения, а на уровне их системной организации. Качественная определенность данного блока – это следствие эффектов системной, точнее – общесистемной организации, которые имеют место на уровне их целостности. Следовательно, именно их общая интегрированность – синтезированность в эту целостность является не только объективной реальностью, но и выступает главным «источником» качественной определенности всего блока ПВК.

Сущность еще одного уровня – *субсистемного* эксплицируется посредством обширной группы результатов, которые многократно и в различных планах, а также на материале разных видов деятельности, постоянно обнаруживаются в ходе исследований. Общая совокупность ПВК имеет очень сложное, внутренне дифференцированное строение. Она характеризуется также принципиально гетерогенным составом, несводимым лишь к ее базовым «единицам» – отдельным качествам. Так, в частности, в него, как правило, входят его, так сказать, «подблоки», в роли которых выступают те подсистемы, которые лежат в основе обеспечения основных *параметров* деятельности – качества, производительности, надежности. Было показано, что эти подсистемы формируются и по отношению к основным *действиям*, к их *комплексам*, а также по отношению к различным *условиям* деятельности. Следовательно, в составе блока ПВК складываются и впоследствии развиваются его более локальные образования. Тем самым общая система ПВК дифференцируется на совокупность *подсистем* (субсистем), каждая из которых обеспечивает реализацию тех или иных функциональных задач деятельности, тех или иных ее основных параметров, а также ее реализацию в различных условиях.

Следующий и в известном смысле – базовый уровень может быть обозначен как *компонентный*: он образован основными качествами субъекта деятельности, взятыми в их традиционном понимании – как базовых «единиц», то есть именно компонентов личностной организации. Качества, в том числе индивидуальные – это и есть основной, хотя и частичный, парциальный носитель именно качественной определенности системы, то есть самой личности субъекта деятельности (Карпов, 2015).

Наконец, сущность еще одного структурного уровня – *элементного* может быть эксплицирована следующим образом. Отдельные ПВК есть не что иное как «деятельностное измерение» тех или иных качеств личности, субъекта, индивида. Последние – через обретение ими статуса ПВК выступают по отношению к деятельности, как правило, и в функции способностей (Карпов, 2014). Тем самым в содержание блока ПВК с необходимостью должна быть включена и еще одна очень общая психологическая категория – категория способностей. Вместе с тем, сами способности – в их реальной онтологии неразрывно связаны с определенной, так сказать, «элементной базой», в качестве которой обычно трактуется совокупность задатков. Это означает, что соотношение между способностями и задатками – это отношение между качественно различными, а потому – разнородными сущностями. В задатках еще отсутствует качественная определенность способностей, но они являются онтологически необходимыми для ее становления. Следовательно, между задатками и способностями имеет место те же самые принципиальные отношения, которые описаны в теории систем (и подробно охарактеризованы в) для связей элементов и компонентов. Поэтому в общей организации функционального блока ПВК с такой же необходимостью следует дифференцировать и еще один – причем, базовый, онтологически первичный уровень – элементный.

Итак, общее решение проблемы структурной организации системы ПВК предполагает реализацию двух основных подходов – гносеологического и онтологического, взятых в их взаимодополнении. С этих позиций она раскрывается как целостное образование, построенное на основе принципа иерархической, структурно-уровневой организации, включающее пять основных уровней, и, соответственно, пять основных категорий ПВ, охарактеризованных выше.

Список литературы

1. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 300 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: Гардарики, 1999. 546 с.
3. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва: ИП РАН, 2004. 602 с.
4. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. Москва: РАО, 2015.
5. Карпов А. В., Чемякина А. В. Компенсаторные функции интернальности и рефлексивности в структуре профессионально-негативных качеств личности // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 31–37.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: ИП РАН, 2013. 419 с.

Субъектно-информационный подход к пониманию действия в киберпространстве

С. Л. Леньков

*ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», Москва
e-mail: new_psy@mail.ru*

Аннотация. В статье обсуждается субъектно-информационный подход, который в наибольшей степени релевантен к пониманию действия в киберпространстве.

Ключевые слова: субъектно-информационный подход, субъектная обусловленность информации, действие, киберпространство.

Субъектно-информационный подход (Леньков, 2001), разработанный в своей основе для применения к психологическим исследованиям деятельности, в первую очередь, профессиональной, к настоящему времени имеет определенную апробацию. Данный подход имеет опыт успешной интеграции с метасистемным подходом, в частности, А. В. Карпов, С. Л. Леньков использовали интеграцию данных подходов для выделения специфического класса деятельности – профессиональной деятельности информационного характера, а также для выявления структурно-функционального психологического строения такой деятельности (Карпов, Леньков, 2004, 2007). Другим опытом успешной интеграции рассматриваемых подходов стало их совместное использование при создании психологической классификации профессиональной деятельности (Рубцова, 2012); при проведении исследований, в которых подходы использованы в качестве центральных теоретико-методологических оснований для разработки концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах (Леньков, 2002) и концепции профессиональной научной деятельности как разновидности деятельности информационного характера (Разина, 2016). И, наконец, предложен новый подход к пониманию функциональной природы сознания (Леньков, Рубцова, 2018).

Эвристическим достижением субъектно-информационного подхода является выделение по критерию типа субъект-объектных отношений третьего базового типа деятельности – субъектно-информационного, с не-

обходимостью дополняющего два традиционных типа – субъект-объектный и субъект-субъектный. Субъектно-информационный подход основан на психологическом субъектном подходе (С. Л. Рубинштейн и др.), общенаучном и психологическом информационных подходах (Д. И. Дубровский, Дж. Миллер, У. Найссер, У. Эшби и др.): в силу этого данный подход интегрирован с деятельностным подходом. Одним из ключевых положений субъектно-информационного подхода является принцип субъектной обусловленности информации: та «сознательная» информация, которая используется человеком в деятельности, имеет субъектную обусловленность в том плане, что не просто воспроизводится как некие статичные образы, реакции и т. п. на поступающие извне материальные информационные сигналы, но заново строится, сознательно конструируется субъектом на основе, с одной стороны, таких внешних сигналов, а с другой – уже имеющейся внутренней, ментальной репрезентации как данных сигналов, так и значительно более широкого контекста информационного взаимодействия. Способность к самому по себе информационному взаимодействию еще не специфична для сознания, хотя и характеризует принципиально новый класс взаимодействий по сравнению с взаимодействиями материальными, реализуемый, в том числе, психикой, а также определенными техническими системами. Для того, чтобы специфицировать функционирование именно сознания, следует перейти от «простых» информационных сигналов (диад «сигнал – значение») к триадам «сигнал – значение – смысл», где появление последней составляющей характеризует уже принципиально иные информационные процессы, которые можно назвать *информационными процессами второго порядка*. Такие процессы характеризуют взаимосвязи значений и смыслов. Их входными информационными сигналами являются внутренние, интерсубъектные сигналы, для которых внешне-предметная, материальная составляющая элиминирована (для работы сознания) в значительно большей степени, чем для сигналов первичных – хотя бы потому, что все подобные внутренние сигналы, возможно, представляются субъекту в одной и той же модальности, в отличие от разнообразия модальностей первичных сигналов. В итоге сознание оперирует уже не значениями, а смыслами в их широком понимании. С позиций субъектно-информационного подхода обоснована необходимость выделения не только субъектов информационного взаимодействия, но также квазисубъектов и псевдосубъектов.

Применим субъектно-информационный подход к пониманию действия в киберпространстве. Интерес к проблеме действия особенно усилился в связи с интенсивной информатизацией, вызвавшей быстрые трансформации мира не только объективной и субъективной, но и виртуальной реальности. Специфической интеграцией этих реальностей стал феномен

киберпространства, а проблема действия, соответственно, специфицировалась в виде проблемы *действия в киберпространстве*, в изучении которой на современном этапе доминирует идея междисциплинарности, объединяющая исследования философов, социологов, психологов и др. Вместе с тем, изучение действия в киберпространстве началось сравнительно недавно, поэтому многие вопросы здесь еще остаются открытыми. Проблема действия в киберпространстве связана с фундаментальными проблемами сознания и информационного взаимодействия, равно как и с прикладной проблематикой профессиональной деятельности. Отметим, что в более широком контексте действие не является прерогативой исключительно человека – это значительно более широкая и фундаментальная категория, охватывающая отношения различных форм материи.

Действие в широком смысле будем понимать как процесс изменений в некоторой качественно определенной системе (объекте действия), инициированный другой или той же самой системой (субъектом, квазисубъектом или псевдосубъектом действия). Природа данных систем может быть любой: это могут быть живые системы (человек, животные, живая материя) или неживые (как природные, так и искусственные): подобные «несубъектные» действия характеризуют имманентную специфику киберпространства, вплетаясь во внешне-предметную структуру собственно субъектных действий человека-пользователя и оказывая тем самым существенное влияние и на их внутреннее (собственно психическое) содержание. Другими словами, эта причина в условиях киберпространства вполне аналогична той, которую выделял А. Н. Леонтьев, отмечая, что психологи вынуждены включать в предмет своего исследования «само внешнее практическое действие субъекта».

В психологической структуре человеческого действия выделяют три компонента: принятие решения; реализацию; контроль и коррекцию. Вместе с тем, как показал Ю. К. Стрелков, человеческая деятельность одновременно представляет собой и структуру, и процесс (Стрелков, 2009). Аналогичную структурно-функциональную парадигму понимания деятельности глубоко обосновал А. В. Карпов. Такое понимание, с нашей точки зрения, следует распространить и на категорию человеческого действия, поскольку, когда оно выполняется в структуре целостной деятельности – это, по сути, и есть деятельность в том смысле, который вкладывал в это понятие А. Н. Леонтьев, когда писал, что без действия «от деятельности вообще ничего не останется» (Леонтьев, 1974). Подобную идею в начале 1970-х гг. выдвинул Э. Г. Юдин, отметивший, что «квинтэссенцией деятельностного подхода является действие». Действие представляет собой одновременно и определенную структуру, и реализуемый ею процесс. Структура

действия «как структуры» включает: 1) инициатора действия; 2) объект действия – тот материальный, информационный или «субъектный» объект, в котором в результате действия происходят изменения; 3) цель действия. Помимо этих общих составляющих могут быть выделены дополнительные составляющие, специфичные для конкретного вида действия.

Человеческое действие как процесс имеет системную детерминацию и отличается гибкостью: его структура в общем случае не сводится к линейной последовательности каких-либо «шагов», этапов и т. п. В силу этого подобные составляющие процесса действия правильнее представить как его подсистемы, что создаст необходимые основания для анализа киберпространства и выявления психологической специфики действия человека-пользователя.

Современное киберпространство – сложная социотехническая система, которая представляется как множество метасистем, необозримо расширяющихся как по «вертикали» (от компьютера – до общемировой инфраструктуры), так и по «горизонтали» (параллельные пользователи, другие узлы доступа и т. д.). Действие в киберпространстве является специфической разновидностью действия, обладающей множеством особенностей, к которым относятся его полисубъектная и полиакторная обусловленность. Важную роль в спецификации действия в киберпространстве играет трансформация самого субъекта действия. Действие человека в киберпространстве, как правило, «многолико» и неоднозначно: так, наряду с практически безграничным расширением возможностей, здесь значительно диверсифицируются различные риски, способные нарушить не только достижение искомой цели, но и саму ее постановку.

Список литературы

1. Карпов А. В., Леньков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера как предмет психологического исследования // Ярославский психологический вестник. 2007. № 20. С. 5–15.

2. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь, 2001. 128 с.

3. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Субъектно-информационный подход как инструмент исследования новой психической реальности России // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 1(34). С. 50–54.

4. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. 2018. № 2(94). С. 123–135.

5. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: интегративно-типологический подход. Тверь, 2012. Книга 1. 469 с.

Общая психология в современной России: необходима философия психологии*

В. А. Мазилев

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: v.mazilov@yuspu.org

Аннотация. В статье показано, что в настоящее время общая психология не представляет собой целостной научной дисциплины. Утверждается, что целостность советской психологии была иллюзией, создаваемой за счет философской риторики. В современной российской психологии возникла ситуация, когда старой философской основы уже нет, а новая еще не сформирована. Формулируется вывод о необходимости разработки и оформления философии психологии, которая позволила бы разрешить необходимые для существования и развития общей психологии вопросы.

Ключевые слова: общая психология, методология, философия психологии.

Всего несколько десятилетий тому назад в отечественной психологии была общая психология – теория, которая в основных чертах разделялась подавляющим большинством психологов в СССР. Общая психология преподавалась в университетах и педагогических институтах по единым программам, существовали учебники, соответствующие этим программам. Периодически вспыхивали научные дискуссии. Очень хорошо их характер передает А. Г. Асмолов: «В 1970-е гг. А. Н. Леонтьев предложил метафору: психология должна развиваться «в ствол». Метафора «ствола» четко передает установку А. Н. Леонтьева на необходимость единства и монолитности психологической науки. Другой наш исследователь, Б. Ф. Ломов, оппонируя А. Н. Леонтьеву, утверждал, что психология должна развиваться «в куст». Эта дискуссия явно или неявно продолжается в современной психологии, в борьбе между сторонниками психологии, пытающейся «объять необъятное» и сохранить идентичность, и психологии, отвечающей на сиюминутные вызовы времени, прежде всего это вызовы практики. Глядя на психологию сегодняшнего дня, я бы сказал, что в большей степени отражающей нашу реальность оказалась метафора Б. Ф. Ломова» (Асмолов, 2018. С. 7–8).

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-00137.

Сегодня мы понимаем, что это был спор о деталях. В приведенном выше высказывании известного российского психолога очень точно подмечено, что главный вопрос ныне в сохранении *идентичности* психологии. Либо психология *единая* наука, как считали классики нашей науки, либо в современной психологии мы имеем лишь конгломерат отдельных подходов, частных поддисциплин, не вполне соотносящихся между собой, и ни о каком единстве речи быть не может.

Отметим, что в советской психологии никакого единства на самом деле не было, поэтому жалеть об «утраченном» просто не приходится. Декларируемое «единство» осуществлялось чисто на вербальном уровне за счет использования диалектической риторики марксистско-ленинской философии, выполнявшей роль философской методологии, а на деле закрывавшей дорогу фундаментальному психологическому исследованию.

Ниже кратко остановимся на указании тех философских положений, которые блокировали развитие фундаментальной психологии. Сейчас необходимо отметить следующее. Декларативно современная российская психология отказалась от марксистской методологии, марксизм-ленинизм более не номинируется как философская основа психологических учений. Но это не означает, что психология *на деле* от этого отказалась, ибо эти положения продолжают жизнь в виде стереотипов мышления многих психологов. И это очень понятно: другой философии психологии пока что не предложено. Альтернатива в виде постмодернистского эклектизма или методологического анархизма работает реально, но используется она, как тоже хорошо понятно, не сторонниками единства, а его противниками...

Сложности осуществления реального единства психологии в условиях марксистской идеологии (которую они принимали) классики советской психологической науки на самом деле хорошо понимали. Приведем выдержку из знаковой книги классика отечественной психологии А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность»: «Хотя я и назвал эти страницы заключением, задача их состоит не в том, чтобы подвести итоги, а, скорее, в том, чтобы наметить дальнейшую перспективу. Она открывается, на мой взгляд, исследованием тех переходов, которые можно назвать межуровневыми. Мы без труда выделяем разные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа, уровень психологической, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности, и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс. *Сосуществование этих уровней и ставит проблему во внутренних отношениях, которые связывают психологический уровень с биологическим и социальным* (курсив мой – В. М.).

Хотя эта проблема издавна стоит перед психологией, она и до сих пор не может считаться в ней решенной. Трудность заключается в том, что для своего научного решения она требует предварительной абстракции тех специфических взаимодействий и связей субъекта, которые порождают психическое отражение реальности в мозге человека. Категория деятельности, собственно, и содержит в себе эту абстракцию, которая, разумеется, не только не разрушает целостности конкретного субъекта, каким мы встречаем его на работе, в семье или даже в наших лабораториях, но, напротив, возвращает его в психологию» (Леонтьев, 1975. С. 231–232).

Прошу простить за длинную цитату, но она очень хорошо проясняет суть дела. Классик прав: ясно, что марксистская философия не позволяла подойти к решению биосоциальной проблемы в психологии. Причина понятна: отстаивая материальное единство мира, философия отказала психическому в самостоятельном существовании. Дело не просто в том, чтобы признать за психикой онтологический статус: получается, что марксистская позиция полностью соответствует модели «теории двух факторов», когда взаимодействуют социальное и биологическое и это взаимодействие обуславливает психику. Это, как мы помним, по Энгельсу – раз психическое явление не включено в число форм движения материи, значит оно эфемерно и не может существовать как самостоятельный объект исследования.

Однако этим все не заканчивается. При таком подходе (здесь на первый план выходит уже ленинская составляющая) психика понимается исключительно как отражение. Напомним, что отражение означает, что реально существуют лишь материальные системы, а отражение есть процесс взаимодействия этих систем, при котором отражающая система воспроизводит в себе некоторые свойства отражаемой. Стоит задать себе вопрос: как может взаимодействие этих факторов обусловить то, что само по себе не существует, а представляет лишь момент во взаимодействии материальных систем?

Не будем здесь обсуждать вопрос о том, может ли *вся психика* быть отражением и не противоречит ли этот тезис положению, что сознание конструирует мир, в чем, кажется, почти никто ныне уже не сомневается.

Обратим внимание на то, что, если соблюдать какую-то логику, необходимо признать, что психическое должно существовать лишь *как процесс*, момент взаимодействия этих систем. Зададим вполне риторический вопрос: как актуальный процесс может вместить в себя не только воспроизведение каких-то признаков объекта, но и включать сознательное и бессознательное, архетипические составляющие, выполнять функцию психологической защиты, соответствовать глубинным личностным характеристикам и т. д.?

К этим достаточно очевидным проблемам добавилась еще одна, связанная с пониманием собственно предмета психологии. В двадцатых годах прошлого столетия утвердилось представление, согласно которому предметом психологии должна быть не душа, а психика. При всех достоинствах такой трактовки предмета науки имелись и существенные минусы. В частности, возникли трудности. Первая состояла в том, что по большому счету, что такое психика было не вполне ясно. Увязывание психики с отражением и регуляцией проблему несколько проясняет, но полностью не решает. Вторая трудность состояла в том, что стало очевидным: исследовать психику в целом весьма затруднительно. Здесь было взято на вооружение открытие Л. С. Выготского (со ссылкой на марксову логику «Капитала»): изучать надо единицы психики, которые несут на себе печать целого и могут его в исследовании успешно заменить. Однако, вряд ли можно обнаружить единицы целого, адекватно его заменяющие, если мы не очень хорошо понимаем сущность целого.

Позднее появляется деятельностный подход. Принцип деятельности, как помним, был сформулирован С. Л. Рубинштейном в тридцатые годы XX века и образовал фундамент советской психологии. В некоторых вариантах деятельностного подхода сама деятельность выступает в качестве предмета психологии. Отметим, что это создает больше дополнительных трудностей, нежели новых перспектив. Понятно, что деятельность необходимо предполагает субъекта деятельности, который ее осуществляет. В этом случае границы предмета психологии безнадежно размываются...

Можно было бы продолжать, указывая на неизбежность функционализма и редукционизма в психологии. Не будем здесь этого делать, отослав читателя к соответствующим публикациям (Мазиллов, 2017, 2020).

Необходимо сказать о другом. По сути, в настоящее время возникла прямая и явная угроза существованию психологии как фундаментальной науки. Главная функция фундаментальной науки – объяснение. Как легко увидеть, объяснение практически исчезло из психологии. Если мы обратимся к классификации методов психологического исследования Б. Г. Ананьева (лучшей пока что не предложено), то обнаружим, что об объяснении там речи нет: говорится лишь об интерпретации. Если кто-то скажет, что интерпретация и объяснение близкие понятия, вынужден возразить. Сила науки в объяснении, причем в причинно-следственном объяснении. Оно не используется в современной психологии, ибо в силу указанных выше причин (прошу простить невольный каламбур) неизбежно ведет к редукции психического к непсихическому (Мазиллов, 2017, 2020).

Интерпретация в отличие от объяснения *произвольна и множественна*, многовариантна. Являясь по своей сути интеллектуальной игрой, ин-

терпретация не претендует на обнаружение *истины*. Поскольку объем настоящей публикации ограничен, перечисление остальных неразрешимых при традиционном подходе вопросов см. в (Мазиллов, 2020).

Как представляется, самая актуальная и насущная задача нашей общей психологии сегодня – если мы хотим сохранить психологию как фундаментальную науку – состоит в незамедлительной разработке *философии психологии*. Общий абрис философии психологии см. (Мазиллов, 2017). Под философией психологии понимается разработка концепции, которая, в частности, определяет и обосновывает статус психического, определяет стратегические пути его понимания и исследования, раскрывает предмет психологической науки и общую теорию объяснения в психологии. Философия психологии должна дополнять традиционную когнитивную методологию. Создание и оформление философии психологии главная задача сегодня. *Piculum in mora*.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? // Сибирский психологический журнал. 2015 № 55 С. 6–45.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Издательство политической литературы, 1975. 304 с.
3. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
4. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

УДК 159.9

Общая психология: проблемы и перспективы*

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: v.mazilov@yvspu.org

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния общей психологии. Утверждается, что в настоящее время для нормального функционирования и развития общей психологии требуется обретение некоторого объединяющего начала. Предлагается пересмотр трактовки предмета психологии.

Ключевые слова: психология, единство общей психологии, предмет психологии.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-29-07156.

В XX столетии наука превратилась в индустрию. Любое массовое производство имеет свои законы. Не будем здесь оценивать плюсы и минусы перемен в науке, тем более, что они имеют объективный характер. Констатируем, что тенденции развития науки в целом проявляются и в психологии. Обратим внимание на следующее наблюдение, сделанное ровно шестьдесят лет назад, заметив, что такие перемены имеют общенаучный характер.

В 1960 году британский *The Lancet*, один из ведущих медицинских журналов мира, «опубликовал описание симптомов необычной болезни, только-только начавшей проявляться в мировом научном сообществе. Проницательные британский клиницисты еще не знали тогда, что описанная ими болезнь к концу XX века примет масштабы пандемии... Вот резюме их описания этой опасной болезни: «Когда исследователь достигает стадии, на которой он перестает видеть за деревьями лес, он слишком охотно склоняется к разрешению этой трудности путем перехода к изучению отдельных листьев»» (Вите, 2013, с. 5).

Эта пандемия глубоко поразила и психологию: очень много работ о листьях и ветвях, но очень мало о лесе. никоим образом не будем осуждать любителей окучивать ухоженные делянки, дающие стабильный урожай. Конечно, конвейерное производство и попытки решения трудных проблем плохо совмещаются, так как иногда попытки задуматься приводят не только к уменьшению скорости конвейера, но и к его временной остановке, ибо необходима «перезагрузка»...

Нас беспокоит будущее психологии. Будущее психологии, как хорошо понятно, находится в руках тех, кто будет разрабатывать психологические проблемы дальше, то есть, в частности, нынешних студентов-психологов.

Здесь, конечно, не место обсуждать эту проблему в сколь-нибудь полном объеме. Отметим лишь самое главное. Пятьдесят лет назад психология была на подъеме, воспринималась как перспективная интенсивно развивающаяся наука, обладающая огромным кредитом общественного доверия. Прошло несколько десятилетий и восторгов явно поубавилось, более того, психология сместилась в самый «низ» научной иерархии: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» (Фрит, 2014, с.17).

Не случайно, что многие психологи поспешили «перекреститься» в более уважаемых представителях «когнитивной науки» или «нейронауки»...

Обратим внимание и на тот факт: если полвека назад изучающие психологию активно интересовались теоретическими вопросами и подходами, то в последующие годы интерес к теории неуклонно падал. Вместе с тем стремительно росло стремление заниматься практическими вопроса-

ми, локализующимися главным образом в области психотерапии, другими «человекоориентированными» практиками и иными способами личностной коррекции. Конечно, в этом можно видеть и острое желание принести практическую пользу людям, что можно только приветствовать, однако, трудно не заметить, что за этим стоит стремление дистанцироваться от общей теории психологии и ее «труднорешаемых» проблем. Тогда становится неизбежным вывод о больших проблемах с идентичностью психологии как науки, ибо де-факто отмеченные тенденции свидетельствуют о постепенной утрате психологией статуса фундаментальной науки (во всяком случае, в восприятии существенной части ее представителей).

Вернемся к психологической науке. Вряд ли надо специально акцентировать, что предмет психологии, который привычно и декларативно определяется как «психика» (она, конечно же, «целостна») в действительности психологического исследования «рассыпается» на мелкие осколки. Констатируем, что ситуация становится все острее и трагичнее: то, что раньше представлялось предметным пространством психологической науки, реально распадается на отдельные «островки», которые представляются «разноприродными». Иными словами, в современной психологии наблюдается то, что К. Левин – будь он жив – назвал бы движением к «аристотелевскому способу мышления». Мы далеки от того, чтобы всерьез полагать, будто галилеевское мышление в психологии победило, но движение вспять налицо.

Отметим, что картина *единства* советской общей психологии была иллюзией. Философский уровень методологии (марксизм-ленинизм) предписывал психологии исходные положения, которые препятствовали решению фундаментальных психологических проблем (биосоциальной, психофизиологической и т. д.). Происходило это потому, что в соответствии с философскими канонами само психическое было лишено онтологического статуса, трактовалось лишь как отражение и регуляция, рассматривалось существующим в форме процесса. Если к этому добавить, что в самой психологии сформировалась традиция рассматривать вместо целостного предмета частичный – изучать единицы психического, то совокупность указанных ограничений привела к фактическому отказу от использования причинно-следственного объяснения, поскольку оно неизбежно приводило к редукции психического к непсихическому. В рамках этой статьи нет возможности привести соответствующую аргументацию, поэтому см. подробно публикации (Мазилев, 2020а, 2020б, 2020в).

В итоге можно констатировать, что в текстах по общей психологии постулировалось единство психологии, но основывалось оно главным образом на философской диалектической риторике и принципах, провозгла-

шавших это единство, тогда как на деле оставались не решенными принципиальные для существования психологии проблемы: биосоциальная, психофизиологическая и др. В психологии так и не был преодолен функционализм, различные виды психических явлений (психические процессы, психические свойства, психические состояния) на деле оказывались разнесенными по разным «отделам», поэтому связи между ними могли устанавливаться только внешние...

Более того, такое положение дел не только сохранилось в современной психологии, но и усугубилось, так как «единство» перестало существовать даже как идеал, к которому психология стремилась.

Для того чтобы сказанное не показалось преувеличением, приведем пример из статьи в только что вышедшем из печати журнале: «Еще одна проблема... может быть определена как методологическая проблема сложившейся типологии психических явлений. В частности, традиционное представление о психике, описанное в настоящее время в большинстве учебников общей психологии для студентов вузов, таково, что в ней различают ряд структурных элементов: психические процессы, свойства и состояния. В этом случае, как известно, личность относится к свойствам психики, мышление – к психическим процессам, а чувства – к состояниям.

Более того, если исследователь заявляет, что изучает личность, но объясняет механизм ее развития мышлением, влияющим на формирование высших социальных эмоций (чувств), ему могут сделать замечание о том, что это разные области психологического знания, которые смешивать нецелесообразно. В этом прослеживается парадокс: интуитивно мы понимаем, что психические свойства во многом зависят от самого человека, от его способности к управлению собственным поведением через осмысление и «прочувствование» мотивов, ситуаций и поступков. С другой стороны, смешение предметных областей вызывает критику со стороны прежде всего академических ученых, стремящихся к соблюдению исторически сложившихся норм и правил» (Лебедев, 2020, с.101). Представляется, что А. Н. Лебедев глубоко прав, указывая на очевидное неблагополучие в общей психологии.

В чем видится выход из сложившейся ситуации? На наш взгляд, необходимо в первую очередь найти объединяющее начало. Очевидно, найти можно в том, с чем подавляющее большинство психологов согласно.

В 1890 году Уильям Джемс писал о том, что были мыслители, отрицавшие существование внешнего мира, но в существовании внутреннего мира никто не сомневался. Предлагается вернуть внутренний мир в качестве предмета психологии. Сегодня мы понимаем, что внутренний мир существует реально, имеет онтологический статус. Стоит специально подчеркнуть, что такая позиция представляет собой в известном смысле

возврат к традиционным взглядам на психологию, продолжает традиции классической психологии, но на новом уровне.

Ясно, что, разделяя психику на отдельные психические процессы, рассматривая их сами по себе, психические свойства и состояния как отдельные психические явления, мы закрываем дорогу для осмысления внутреннего мира как целого. Единство внутреннему миру дает новое понимание способностей, которые соединяют психологические свойства человека и его психические процессы. Добавим к этому, что способности имеют уровневое строение, могут быть выделены индивидуальный, субъектный и личностный уровни, что придает внутреннему миру объемность. На личностном уровне появляются духовные состояния, что позволяет говорить о духовных способностях. Таким образом, архитектоника внутреннего мира предстает целостной и объемной, что создает возможность использовать ее как платформу для интеграции психологического знания.

До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был общей идеей. Работы В. Д. Шадрикова (Шадриков, 2006; Шадриков, Мазилев, 2015; Мазилев, 2020), в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектоника, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Обратим внимание, что единство не *задается* декларативно, а *обнаруживается* через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования. Определена архитектоника внутреннего мира, в которой присутствуют все традиционные психологические понятия, что внушает оптимизм относительно выполнения интегрирующих функций. Как неоднократно отмечалось, использование такого подхода позволяет преодолеть функционализм, неизбежный при традиционном понимании предмета, наметить удовлетворительное решение методологических проблем психологии.

Список литературы

1. Вите О. Т. Палеопсихология Поршнева и современная наука // Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). Москва: Академический проект; Триста. 2013.
2. Лебедев А. Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 97–107.

3. Мазилев В. А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки // Психологический журнал 2020а. Том 41. № 3 [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: <http://ras.jes.ru/psy/s020595920009336-5-1> (дата обращения: 23.05.2020).

4. Мазилев В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. № 1. 2020б. С. 71–83.

5. Мазилев В. А. Предмет психологии: целостность и анализ «по единицам» // Высшее образование сегодня. № 2. 2020в. С. 48–56.

6. Мазилев В. А. Предмет психологии. Монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020г. 186 с.

7. Фрит, К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва: Астрель: CORPUS, 2010. 335 с.

8. Шадриков В. Д. Внутренний мир человека. Москва: Логос, 2006. 386 с.

9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

10. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.

УДК 159.9

От поиска предмета психологии к анализу целеполагания и волевого действия*

С. В. Маланов

*НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва
e-mail: MalanovSV@mail.ru*

Аннотация. Выделяются основания, позволяющие: а) строить психологию на основе анализа разных сторон целенаправленной предметной активности субъекта, а не на субъективно-феноменологическом выделении психических процессов (функций) «внутри» организма/мозга или «во внутреннем мире»; б) рассматривать психику в качестве функций целостного организма, а не в качестве функций/функциональных систем или «информационных процессов» внутри организма.

Ключевые слова: предмет психологии, мотивация и целеполагание, социокультурные источники волевого действия.

В теоретической психологии сохраняется тенденция поиска причин и факторов психического развития «внутри» организма. При этом психика

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-1108.

оказывается либо «материализованной» внутри мозга и нервной системы, либо приобретает «внутренние формы», материальный субстрат которых оказывается неясным. В обоих случаях полагается, что внутри организма наряду с физиологическими процессами таинственным образом порождаются процессы психические. При этом развитие психики у животных организмов часто ставится в причинно-следственную зависимость от эволюции мозга.

Вместе с тем, существуют направления теоретического анализа, в которых психические функции рассматриваются как реализуемые целостным организмом ориентировочно-исследовательские формы активности по отношению к предметным условиям окружающего мира (окружающей среды). Подобный подход можно обнаружить в работах Н. А. Бернштейна и П. К. Анохина, где психические функции имплицитно рассматриваются в качестве регулирующих отношения между животным организмом и процессами активного целеполагания и достижения целей, строящихся во взаимодействиях с окружающим предметным миром. Прямое отрицание возможностей поиска психики внутри организма отстаивается в работах Э. В. Ильенкова и А. М. Сурмавы (Ильенков, 1991; Сурмава, 2012). Отказ от поиска психических функций внутри организма наиболее явно характеризует системно-деятельностную культурно-историческую психологию. Одно из широко известных определений психики (и предмета исследования психологии) дается в работах П. Я. Гальперина на основе выделения во взаимодействиях животных с предметными условиями окружающего мира трех взаимосвязанных функций:

– Функции избирательной ориентировки в окружающем мире, зависящие от состояний организма, а также от формирующихся мотивационных отношений между организмом и окружающим миром (окружающей средой).

– Функции организации и регуляции взаимодействий с внешней средой (выполнения разнообразных действий и реализации деятельностей) на основе предварительной ориентировки.

– Функции накопления на протяжении индивидуальной жизни наиболее эффективных способов ориентировки и способов планирования, организации и исполнения разнообразных действий.

Если придерживаться подобных определений, то исходными пунктами анализа психики становятся реализуемые животными организмами взаимодействия с предметными условиями окружающей среды («деятельностей» по А. Н. Леонтьеву) на основе совершенствования процессов ориентировки, целеполагания и достижения целей во взаимодействиях с окружающим миром (окружающей средой). Особенностью эволюции

животных организмов выступает совершенствование функциональной подстройки различных физиологических процессов (внутри организменных функций) под активные целенаправленные и постоянно изменяющиеся взаимодействия с внешней предметной средой. Это распространяется и на функциональную подстройку нейрофизиологических процессов. Поэтому не мозг порождает психику, а мозговые нейрофизиологические функции, как в процессе эволюции, так и в онтогенезе гибко подстраиваются под разнообразные взаимодействия организма с окружающей предметной средой (Анохин, 1978; Александров, 2014; Швырков, 1995). Ряд причинно-следственных связей, лежащих в основе эволюции психических функций, а значит и механизмов целеполагания у животных организмов, имеет следующую направленность: а) изменение окружающей среды; б) изменения в поведении, необходимые для выживания и приспособления животных организмов; в) изменения способов ориентировки и целеполагания на основе совершенствования функций органов чувств, необходимых для организации новых форм поведения; г) эволюционный отбор физиологических и анатомических особенностей у организмов соответствующего вида (Маланов, 2019). Если подобным образом анализировать динамику физиологических процессов и соответствующих им функциональных состояний организма, то возможной физиологической основой эмоциональных переживаний выступают эффекты индивидуальной подстройки физиологических функций организма под разные способы реальных или возможных взаимодействий с окружающим миром, которые могут строиться и воспроизводиться как в составе ориентировочной, так и исполнительской активности.

Если у животных в условиях природной среды мотивация ограничена решением двух главных жизненных задач – выжить/достичь половой зрелости и оставить/защитить потомство, то у людей в период антропогенеза и последующего исторического развития диапазон возможных мотивационных отношений в условиях человеческой культуры и усложняющихся общественных отношений постоянно расширяется (Гальперин, 1998). В человеческих сообществах задачи приспособления к меняющимся условиям природной среды переносятся с процессов эволюционно-биологического преобразования организма на процессы накопления и трансляции в поколениях людей общественно-исторического (культурно-исторического) опыта. Транслироваться начинают и специфические для людей особенности мотивации, и способы целеполагания. Поэтому ребенок с момента рождения в условиях взаимодействий с людьми и предметами человеческой культуры выстраивает индивидуальную систему мотивационных отношений (мотивов), реализация которых строится на основе овладения

человеческими способами ориентировки, целеполагания, а также организации и исполнения действий. Прижизненно формирующиеся мотивационные отношения (мотивы), образуют обобщенную индивидуальную ориентировочную основу жизнедеятельности и лежат в основе индивидуального «смысла жизни» (Маланов, 2018).

Заметим, что при обсуждении процессов целеполагания в когнитивной науке сохраняется тенденция искать их причины в функциональной организации информационных внутримозговых процессов, которые таинственным образом порождают цели. В свою очередь, информационные процессы часто редуцируются к нейрофизиологическим функциям мозга (Мозг, познание, разум, 2014; Фритт, 2014; Якутенко, 2018). Альтернативой таким подходам выступают основания отечественной системно-деятельностной культурно-исторической психологии: по мере развития ребенка совместные с другими людьми способы целеполагания, опирающиеся на взаимные речевые указания, замещаются самостоятельно реализуемыми способами постановки целей, вынесения их в будущее и подчинения им самостоятельно организуемых действий. Поскольку жизнедеятельность человека протекает в социокультурных условиях, то с момента рождения каждому ребенку приходится учиться подчинять процессы целеполагания и собственные действия предъявляемым общественным ожиданиям и требованиям, которые могут вступать в противоречия с индивидуальными мотивационными отношениями. В результате складывается сложная противоречивая динамика противоположно направленных способов ориентировки, выбора целей, подготовки и реализации действий или поступков (Гальперин, 1998; Иванников, 1998, 2010; Маланов, 2018). В таких условиях и формируются волевые действия, организация которых имеет ряд особенностей: а) при постановке и выборе целей доминирующее мотивационное значение для субъекта приобретают общественные ожидания, а также интересы других людей и общества (Гальперин, 2002); б) такие цели могут ставиться даже в ущерб индивидуальным мотивационным отношениям, что порождает субъективное переживание «борьбы мотивов» при выборе и постановке целей (Рубинштейн, 2008); в) субъектом частично осознаются и анализируются мотивационные основания выбора и постановки целей (Иванников, 1998; 2010); г) при этом ожидания и интересы людей и общества могут приобретать доминирующее мотивационное значение (личностный смысл), становиться убеждениями, образуя основу «волевой личности» (Гиппенрейтер, 2006).

Изложенные основания позволяют: а) строить психологию, не на субъективно-феноменологическом выделении психических процессов, функций, свойств, состояний, образований «внутри» организма или «во внутреннем мире», а на основе анализа различных сторон целенаправленной

предметной активности субъекта; б) рассматривать психику не в качестве функций/функциональных систем или «информационных процессов» внутри организма, а как функции целостного организма, обеспечивающие взаимодействия с окружающей средой (окружающим миром).

Список литературы

1. Александров Ю. И. Системная психофизиология // Психофизиология: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2014. С. 252–308.

2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. Москва: Наука, 1978. 400 с.

3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.

4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.

5. Гиппенрейтер Ю. Б. Деятельностный подход к воле: альтернативы / Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2006. С. 80–91.

6. Иванников В. А. Основы психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 336 с.

7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва: УРАО, 1998. 144 с.

8. Ильенков Э. В. Философия и культура. Москва: Издательство политической литературы, 1991. 464 с.

9. Маланов С. В. К проблеме эволюционного развития психических функций: от мозга к психике или от психики к мозгу? // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. Том VII. 2019. С. 47–71. doi: 10.24411/2616-6860-2019-00007.

10. Маланов С. В. О генезисе целеполагания (на пути к осознаваемым формам взаимодействия с миром) в теоретическом контексте системно-деятельностной культурно-исторической психологии // Мир психологии. 2018. № 3. С. 278–292.

11. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки: в 2 ч. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с.

13. Сурмава А. М. Мышление и деятельность. Москва: НИУ МИЭТ, 2012. 264 с.

14. Фритт К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва: АСТ, CORPUS, 2014. 335 с.

15. Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Москва: Институт психологии РАН, 1995. 162 с.

16. Якутенко И. Воля и самоконтроль: Как гены и мозг мешают нам бороться с соблазнами. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 456 с.

Парадигма ненасилия в современной психологии

В. Г. Маралов, В. А. Ситаров

Череповецкий государственный университет, Череповец,

Московский гуманитарный университет, Москва

e-mail: vgmalarov@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена парадигме ненасилия в современной психологии. Дается краткая характеристика психологических теорий ненасилия (Р. Берроуз, В. Кул, А. Бренес, М. Розенберг), основных направлений исследований в психологии ненасилия: психологии мира, психологии миролюбия, психологии нонкиллинга (неубийства), психологии обучения ненасилию. Обозначены основные проблемы развития психологии ненасилия в отечественной науке.

Ключевые слова: парадигма ненасилия, психология ненасилия, психология мира, психология миролюбия, психология нонкиллинга.

Насилие и ненасилие – это понятия, которые характеризуют различные способы достижения человеком целей в ситуациях взаимодействия с рукотворным и нерукотворным миром, природой, другими людьми. В первом случае цели достигаются с использованием, силы, принуждения, хитрости или обмана. Во втором – посредством поиска мирных способов разрешения противоречий при максимальном учете потребностей, желаний, убеждений или состояний противоположной стороны. И те, и другие способы имеют многовековое применение и философско-этическое обоснование. В частности, неизбежность использования принуждения нашла свое обоснование в концепции Ф. Ницше. Согласно его взглядам, в реальной жизни выживает сильнейший, бесстрашно ведущий войну за свое выживание. Такое выживание невозможно без применения насилия. Его девиз: «Пусть гибнут слабые и уродливые ... Надо помогать им погибнуть. Ибо сострадание – слабость безвольного человека». (Ницше, 1990, с. 15). Обоснование ненасилия можно найти во многих религиях (джайнизм, индуизм, буддизм, христианство и др.), а также в философско-этических концепциях Л. Н. Толстого, М. Ганди, М. Л. Кинга, А. Швейцера и др.

Идея ненасилия оказалась достаточно продуктивной для использования в науке, в реальной практике жизни и деятельности человека, так как она является практически единственной альтернативой сохранения в глобальном масштабе мира и выживания человечества. Мимо этой идеи

не могла пройти и психология. Во второй половине XX века возникает целое направление на пересечении идей М. Ганди и положений гуманистической и позитивной психологии, которое получило название психологии ненасилия. Практически все специалисты, изучающие данный феномен, отмечают двойственное понимание ненасилия. С одной стороны, ненасилие – это отрицание принуждения во всех его формах, с другой – ненасилие есть жизнеутверждение, способность к любви, дружбе, взаимопониманию. В частности, Д. Мейтон под ненасилием понимает «действие, которое использует силу и влияние для достижения своей цели без прямого вреда или насилия по отношению к человеку или лицам, работающим, чтобы помешать достижению своей цели» (Mayton, 2009, с. 8). В наших исследованиях мы определяем ненасилие как «идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни, утверждение приоритета ненасилия в противовес принуждению как способа взаимодействия чело века с миром, природой, другими людьми» (Маралов, Ситаров, 2017, с. 133).

К настоящему времени психология ненасилия имеет все признаки самостоятельного направления в современной психологической науке. Здесь сформировались специфические теоретико-методологические подходы к пониманию ненасилия, разработан диагностический инструментарий, определено проблемное поле исследований, выработаны практические рекомендации по формированию у людей способности к ненасильственному взаимодействию на различных этапах возрастного развития.

Если попытаться выделить и охарактеризовать теории ненасилия, то в первую очередь следует указать на следующие из них:

– теория ненасилия Р. Дж. Берроуза (Burrhows, 1996); основана на выделении четырех типов ненасильственных действий: принципиальных или прагматических; реформистских или революционных;

– теория ненасилия В. К. Кула (Kool, 2008), графически представлена в форме куба, каждое измерение которого отражает разные психологические переменные: агрессию, моральные ценности и силу;

– интегративная теория миролюбия А. К. Бренеса (Brenes, 2004), включающая в себя личное миролюбие, мир с другими людьми и мир с природой;

– теория ненасильственной коммуникации М. Розенберга (Rosenberg, 2015), описывающей два языка общения: «язык Шакала» и «язык Жирафа». «Язык Шакала» – язык насилия и принуждения, «язык Жирафа» – язык ненасилия.

Обратимся к краткому анализу основных направлений исследования в рамках психологии ненасилия. Сюда можно отнести следующие:

– психология мира, целью которой является выявление психических процессов и поведения, которые приводят к насилию, предотвращают насилие и способствуют ненасилию (MacNair, 2011); в качестве основных задач психологии мира выступают изучение психологических особенностей отношения людей к войне и миру; терроризма; ненасильственных действий, осуществляемых в ходе общественно-политической борьбы; психологических аспектов достижения мира и социальной справедливости;

– психология миролюбия – изучает проявление человеком мирных состояний, отношений и поведения во времени, и в соответствующих контекстуальных областях (Sims, Nelson and Puopolo (eds.), 2014); основное внимание исследователей сосредоточено на выявлении психологических характеристик, которыми должна обладать ненасильственная личность; особо подчеркивается роль эмпатии, доверия и терпимости к людям, компетентности в решении проблем и конфликтов;

– психология некиллинга (неубийства) – относительно новое направление в психологии; термин «nonkilling» введен Г. Пейджем для обозначения отсутствия убийства, угрозы убийства и условий, способствующих убийству в человеческом обществе (Paige, 2009); проблематика данного направления также многообразна, оно занимается проблемами выявления психологических причин и последствий убийства, предотвращения убийств: от межличностного до международного, личной трансформация: от убийства к не убийству (Christie & Pim (eds.), 2012);

– проблема обучения ненасилию – сюда относится значительное число теоретических и практических исследований, направленных на разработку и реализацию программ воспитания подрастающего поколения в духе мира и ненасилия, коррекции агрессивного поведения, формирования способности к ненасильственному взаимодействию (Pim, 2018; Christie and Pim (eds.), 2012; Wang, 2018).

К сожалению, необходимо констатировать, что в отечественной психологии к данной проблеме интерес практически отсутствует. Исследования ненасилия носят эпизодический и несистемный характер. В большей степени разработаны философско-этические основы ненасилия, единичные программы формирования способности к ненасильственному взаимодействию на разных возрастных этапах, чем его содержательные характеристики. Явно недостаточно проводятся эмпирические исследования, направленные на выявление структуры позиции ненасилия и условий ее принятия, психологических особенностей ненасильственной личности, практически отсутствует диагностический аппарат по выявлению склонности людей к принуждению или ненасилию и мн. др.

Если попытаться обозначить основные направления развития психологии ненасилия в отечественной науке, то их можно свести к пяти крупным блокам (Маралов, Ситаров, 2019):

- разработка теоретико-методологических аспектов психологии ненасилия с учетом достижений отечественной психологии;
- создание диагностического инструментария выявления склонности к ненасилию, который на сегодняшний день практически отсутствует;
- разработка программ эмпирического исследования позиций взаимодействия, факторов и условий их становления;
- выявление роли среды, обучения и воспитания в развитии способности к ненасильственному взаимодействию;
- разработка психологических средств целенаправленного формирования способности к ненасильственному взаимодействию на различных возрастных этапах развития и в процессе различных видов деятельности людей.

Список литературы

1. Маралов В. Г., Ситаров, В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. № 1, 2017. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9.
2. Маралов В. Г., Ситаров, В. А. Психология ненасилия: проблематика исследований и перспективы развития // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования, 2019. Т. 19. № 2. С. 195–215. DOI: 10.15507/2078-9823.046.019.201902.195-215.
3. Ницше Ф. Антихристианин (опыт критики христианства) // Сумерки Богов. Москва: Политиздат, 1990. 398 с.
4. Brenes A. C. An integral model of peace education. In: Wenden, A. L. (Ed.) Educating for a culture of social and ecological peace. Albany: State University of New York Press, 2004. Pp. 77–98.
5. Burrowes R. J. The strategy of nonviolent defense: A Gandhian approach. Albany: State University of New York Press, 1996. 367 p.
6. Cameron, K. S. Forgiveness in organizations. In: Nelson D.L. and Cooper C.L. (eds). Positive Organizational Behavior. CA: Sage, 2007. Pp. 129–142.
7. Christie D. J. and Pim, J. E. (eds.) Nonkilling Psychology. Honolulu, Hawaii. Center for Global Nonkilling, 2012. 387 p.
8. Kool V. K. The psychology of nonviolence and aggression. New York and New Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008. 204 p.
9. MacNair R. M. The Psychology of Peace: An Introduction. 2, revised. ABC-CLIO. 2011. 259 p.
10. Mayton D. Nonviolence and Peace Psychology. New York: Springer, 2009. 292 p.

11. Paige G. D. Nonkilling Global Political Science. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2009.

12. Pym J. E. Nonkilling 101 – Is a nonkilling society possible? Journal of Peace Education. 15(3). 2018. Pp. 248–254. DOI: 10.1080/17400201.2018.1535471

13. Rosenberg M. B. Nonviolent communication: a language of life. Encinitas, CA : Puddle Dancer Press, 2015. 280 p.

14. Sims G. and Nelson, L. and Puopolo, M. (Eds.) (2014). Personal Peacefulness: Psychological Perspectives. DOI: 10.1007/978-1-4614-9366-2.

15. Wang H. Nonviolence as teacher education: a qualitative study in challenges and possibilities. Journal of Peace Education. 15(2). 2018. Pp. 216–237. DOI: 10.1080/17400201.2018.1458294.

УДК 159.9

Поиск подходов к формированию прогноза результатов социальной перцепции в управлении

В. И. Назаров, С. В. Пантюшина

*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Иваново
e-mail: politpsich@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт исследований лаборатории социальной психологии ИвГУ. Намечены основания поиска перспективных подходов к формированию прогноза результатов социальной перцепции в управлении.

Ключевые слова: социальная перцепция в управлении, руководитель, перцепцент, метасистема.

Лаборатория социальной психологии (ФГБУ ВО ИвГУ), основанная проф. Р. Б. Гительмахером, исследует вопросы прогнозирования результатов социальной перцепции в управлении с середины 1980-х гг. Однако, вплоть до настоящего периода, теоретического концепта алгоритма для составления надежного прогноза отношения сотрудников к непосредственному руководителю на производстве, значимого в управленческой деятельности, воссоздать в полном объеме в социальной психологии не представилось возможным. Кратко характеризуя применявшиеся нами направления, можно отметить, что в начале использовался социологический подход. На основе полученных с его помощью данных удавалось выявлять вероятности сохранения установленного на примере той или

© Назаров В. И., Пантюшина С. В., 2020

иной группы респондентов характер отношений к руководителю по аналогиям, отмечавшимся в аналогичных группах за текущий период. Это давало основания переносить прогнозы на групповых субъектов, которые объединялись нами в микрогруппы «положительно» – «нейтрально» – «отрицательно» относящиеся к своим непосредственным руководителям на производстве. Такие группы респондентов (изучались примеры социальной перцепции в управлении боле широко, чем только сфера производства) также выявлялись в большинстве возрастных категорий, начиная с младших школьников (в последнем случае исследовались отношение и направленность к классному руководителю). При этом достоверность прогноза отношения к непосредственному руководителю оставалась допустимо стабильной в пределах 0,5–1,0 года.

Основным недостатком этих результатов явилось то, что они не вскрывали глубоких причин психологического механизма социальной перцепции. Следствием становилось неожиданное изменение характера отношения, что изначально допускалось, но без предпосылок, условий или иных факторов предвестников смены этого феномена. Другой проблемностью оставалось то, что направленность детерминирующих факторов в том числе ситуативного плана, шкалы их величин и амплитуды колебаний, определяющих критический уровень реагирования, требовали своего уточнения, формируя весьма сложную общую картину.

Данные, полученные в период конца 1980-х и 1990-х гг. показали, что радикальные изменения в социально-общественной среде, окружающей респондентов социальной перцепции в управлении, показали роль социологического подхода практически в одном аспекте. По сути, социологические результаты перцепции, имея многочисленные интрасистемные связи при формировании отношения к непосредственному руководителю, своей численностью практически нивелируют возможности прогнозирования результатов. Тем не менее среди значимых выводов для последующей работы мы отметили: отношение подчиненного сотрудника к своему непосредственному руководителю остаётся функцией социального поведения; уровень сформированного социального отношения становится типичным для группы подчиненных; структура отношения как психологического результата и целостности у респондентов имеет формализованные особенности присущие их общности.

Другим не менее значимым для перспективы теории этой проблемы явились факты следующего характера. Изучение структурных особенностей стереотипов перцепции в период динамичных изменений общественно социальной среды, которые неминуемым образом захватили в эти процессы также и сферу производства выявили динамичность изменений их

структуры (Nazarov, Nikiforova, 2006; Шевелева, 2000). Вслед за изменениями ситуативного и более масштабного характера они трансформировались с различной степенью радикальности. На передний план факторов, воздействующих на отношение к руководителю, выдвигались новые актуализирующиеся элементы воссоздаваемой перцепиентом структуры образа руководителя. Это означает, что наблюдается принцип функционально организованного взаимодействия системных элементов разного уровня без учета их предшествующей иерархичности.

Принцип подтверждается в том, что проявилось целесообразное следование результату их общего взаимодействия в целях осознания субъектом потребности (задач) своего самосохранения через «тестирование» руководителя на предмет обеспечения перцепиенту «выживания-самосохранения-благополучности деятельности» в складывающихся условиях текущей социально детерминированной (может значимой) ситуации. За длительный период наблюдений (вторая половина 1980-х и 1990-е гг.) эта особенность вариативно повторялась, чем было подтверждена способность целостной системы социальной перцепции сотрудников проявлять свойство увеличения числа степеней свободы. Следует утверждать, что это связано с адаптивными психологическими процессами в ответ на новые ситуации в производственном окружении и социуме, а также указывает на свойства функциональной организации перцепции как метасистемы. Это делает закономерным рассмотрение подобных психологических свойств социальной перцепции в управлении в рамках теории ее метасистемной организации. Одновременно методика научного поиска в этой направленности указывает на необходимость уточнения структуры изучаемой системы с учетом функционального взаимодействия, связей ее же подсистем и элементов.

Дальнейшие исследования подтвердили наличие в структуре формирующегося перцепиентом образа непосредственного руководителя двух уровней. Первый возможно определить как «ядерный уровень». Он отличается большей стабильностью и складывается из определений перцепиентом различных качеств и результатов производственной активности руководителя, имеющих позитивное значение для перцепиента. Как правило, для адаптации в производственной среде, составляющем её социуме и других проявлениях реальной производственной обстановки, зависящей от руководителя, содержащих позитивное значение для подчиненного. Другой уровень возможно определить как периферийный, возникающий из оценок деятельности руководителя по выполнению требований организации, в которой работают оба представителя перцептивной диады. На подобную структурную особенность мы обратили внимание в иссле-

дованиях второй половины 1990-х гг. и подтвердили в период до 2010 г. (Назаров, Пантюшина, 2016).

Надо подчеркнуть, что в те же сроки выявлена особенность периферийной части в виде более низкой стабильности характеристик деятельности непосредственного руководителя, которые респонденты связывали с его активностью в пользу интересов организации. Сегодня в этих рассуждениях никто не очертил границы метасистемы, которая внешнеположена по отношению к некоей системе психического (назовем её исходной, трансформирующейся по временному вектору, до периода появления сформированного, относительно устойчивого результата). Речь, как правило, идет всего лишь о функциональном единстве взаимодействия одной и другой. Для случая СПУ, как показали исследования в различных смоделированных нами ситуациях, формируются особенности отношения перцепиента к своему руководителю. При этом возникающее взаимодействие функционального свойства имеет временные и пространственные характеристики. В итоге есть основания предполагать возникновение расширяющегося взаимодействия элементов на основе функциональной системной связи, структурной части, первично воспринимающей реальность, с какой-то частью метауровня. Этот процесс может разворачиваться во времени. Возникающая по такой логике процесса гетерогенность и многоплановость его результата не отрицает того, что для его развития выбираются определенные направления. Тогда метасистемный уровень приобретает «интрасистемный статус» (Карпов, 2004, 2005). Речь как правило идет всего лишь о функциональном единстве взаимодействия одной и другой. Для случая СПУ, как показали исследования в различных смоделированных нами ситуациях, формируются особенности отношения перцепиента к своему руководителю.

Таким образом, основой алгоритма для составления прогноза отношения сотрудника к непосредственному руководителю на производстве становятся характеристики ядерного уровня формирующегося стереотипа с последующей (большей или меньшей) дифференциацией его периферийной части.

Список литературы

1. Карпов А. В. Метасистемный подход как методология изучения функциональных закономерностей психики / Ярославский психологический вестник. Выпуск 15. Москва-Ярославль, Издательство «Российское психологическое общество», 2005. 194 с.
2. Карпов А. В. О метасистемном подходе в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Ярославль, 2004. С. 21–34.

3. Nazarov V. I., Nikiforova N. A. Dynamics of subordinates attitude direct manager // MAN. AUTHORITY. SOCIETY. Proceedings of T. Asian Pacific International Congress of psychologists. Khabarovsk, 2006. Pp. 186–188.

4. Никифорова Н. А. Трансформация социально-перцептивных процессов в управлении при радикальных изменениях макросреды. Иваново: Иван. гос. университет, 2007. 179 с.

5. Пантюшина С. В., Назаров В. И., Никифорова Н. А. Закономерности трансформации процесса социальной перцепции в управлении // Казанская наука. Казань, 2015. № 2. С. 169–172.

6. Пантюшина С. В. Назаров В. И. Опыт изучения социальной перцепции в управлении // «Психология XXI столетия». Ярославль, МАПН, 2016. С. 550–556.

7. Шевелева Е. П. Социальная перцепция в процессе делового общения // под ред. проф. В. В. Новикова. Ярославль: МАПН, 2000. 226 с.

УДК 159.9

Идентичность личности

К. С. Нестеренко

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

e-mail: knesterenko17@mail.ru

Аннотация. В данной статье подробно рассматриваются различные подходы к пониманию идентичности личности. Даются разные определения данного психологического феномена. Также рассказывается о видах и структуре идентичности.

Ключевые слова: идентичность, личность, Я-концепция, отождествление, индивид.

Научный интерес к процессам идентификации, к формированию своей идентичности как основной формы ответственности личности обусловлен социальными изменениями в современной ситуации развития общества, связанными со стратегическим курсом государства на инновационное развитие, когда горизонты значительно расширяются и степень личной ответственности человека увеличивается. Именно процессам самоидентификации многие исследователи отводят роль системообразующего фактора в обеспечении стабильности человеческой жизни в изменяющемся многомерном мире, рассматривают формирование идентичности как условие существования и развития личности.

© Нестеренко К. С., 2020

Э. Эриксон, с именем которого связано введение понятия «идентичность» в научное использование, определил идентичность как внутреннюю преемственность и идентичность личности, отождествление себя с определенными социальными группами, важнейшую характеристику ее целостности и зрелости, интеграцию переживаний человека, его неразрывной связи (Эриксон, 2006). Современные исследователи отмечают, что идентичность – это не «статичное» образование, а результат активного процесса, осмысления представлений субъекта о себе, своем пути развития (В. Е. Шред, О. В. Лукьянов, Е. П. Белинская, А. А. Брудный, К. А. Обуховский). Только такой активный процесс сопровождается ощущением собственной идентичности, качественной уверенности, преемственности, выступает условием единства сознания и образа жизни, соответствия жизненных целей и повседневных действий, осмысленности и последовательности действий, эффективного самосознания.

Большинство психологических школ уделяют внимание изучению понятия идентичности, синонимизируя или сопрягая его с такими понятиями, как: Я-концепция, самосознание, представления о себе, образ-Я, самоопределение. Признавая важность идентичности для социализации, развития личности и межличностных отношений, представители разных научных школ, в зависимости от методологической отнесенности, по-разному определили содержание, структуру, механизмы ее формирования, функции.

В рамках психодинамического подхода особенности развития представлений индивида о себе, а также формирование критериев самооценки проявляются бессознательным механизмом личности. Содержание представлений о себе складывается из личностных качеств, ценностей, интересов, способностей. Отмечается роль мнений и представлений о себе в процессе самопознания и регуляции поведения.

Идентичность – сложное личностное образование, имеющее личную тождественность, целостность (ощущение и осознание себя неизменным, независимо от изменения ситуации и роли), преемственность своего прошлого, настоящего и будущего, а также признание определённой степени сходства с другими людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости (Эриксон, 2006). Феноменологически идентичность проявляется через наблюдаемые паттерны «решения проблем», проявляется в наличии четкого самоопределения, в том числе в выборе целей, жизненных ценностей, которым человек следует на протяжении всей своей жизни.

В рамках теории символического интеракционизма формирование идентичности предстает как процесс интерпретации информации о себе,

получаемой от других во время взаимодействия (Кули, 2000), как процесс интериоризации социальных санкций, норм, моделей поведения, требований, осознания и принятия человеком представлений, которые существуют относительно него у других (Мид, 1994).

Последователи когнитивно-ориентированной психологии описывают идентичность как когнитивную систему, играющую роль регуляции поведения. Она включает в себя две подсистемы: личностную и социальную идентичность. Личная идентичность относится к самоопределению с точки зрения физических, интеллектуальных и моральных качеств. Социальная идентичность возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, приписываемым этому членству.

Исходя из взглядов представителей феноменологического направления, Я-концепция, являясь центральным личностным образованием и продуктом процесса социализации, представляет собой сложную структурированную систему, состоящую из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, представлений о его целях и ценностях (Роджерс, 1994; Маслоу, 1999).

В отечественной психологии термины «идентичность» и «Я-концепция» возникли не так давно и их появление в концептуальных положениях российских психологов отражает интеграционные процессы науки. Исследования самодетерминации личности в большинстве отечественных работ проводились в рамках изучения проблемы развития самосознания. Структура самосознания раскрывается через структуру образа, в которой может преобладать один из трех основных компонентов сознания: личностный смысл, значение и чувственная ткань (Леонтьев, 1983). Она также рассматривается в процессуальных терминах самопознания, самоотношения и саморегуляции (Чеснокова, 1977). В некоторых исследованиях идентичность отождествляется с «Я-образом» (Столин, 1983) или соотносится с термином «самоопределение» (Гинзбург, 1996), выделяется такая характеристика как временная протяженность (единство представлений человека о себе в прошлом, настоящем и будущем). В последние годы в отечественной психологии активно исследуются различные виды идентичности: личностной (Н. В. Антонова, О. А. Карабанова и др.), социальной (О. А. Тихомандрицкая, Г. М. Андреева, В. С. Агеев, Е. П. Белинская и др.), этнической (Т. Д. Марцинковская, Т. Г. Стефаненко и др.).

Эти виды идентичности можно рассматривать как структурные компоненты идентичности. В зависимости от методологического подхода рассматривается значимость того или иного вида идентичности, вопрос

о соотношении между ними решается по-разному, от их репрезентации двумя полюсами одного биполярного континуума до их практически полного слияния. Другие варианты структурной диспозиции идентичности: ценности, цели, убеждения (Эриксон, 2006); способности, потребности, убеждения, индивидуальная история; дифференцирующий компонент, представляющий собой сравнение с другими людьми через стандарты сообществ, и связующий компонент – системы социальной самоидентификации, которые способствуют ориентации индивида в социальных нормах, правилах, обычаях.

Таким образом, идентичность личности – это сложный психологический феномен, обладающий личной тождественностью, целостностью, непрерывностью своего прошлого, настоящего и будущего, а также признанием определённой степени сходства с другими людьми, одновременно видя свою уникальность и неповторимость. Исследования процесса формирования идентичности показывают неравномерность и неоднозначность динамики протекания этого процесса, сопровождающего преодолением психосоциальных кризисов и решением личностно значимых задач. В современном сложноустроенном и неопределённом мире происходит все более тесное взаимодействие между различными видами идентичности, и, как следствие, нестабильность всей системы представлений о себе возрастает при изменении внешних, социальных параметров и механизмов.

Список литературы

1. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1996. 60 с.
2. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. Ч. Х. Кули. пер. с англ. Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 309 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т. 2. Москва: Педагогика, 1983. 391 с.
4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
5. Мид Д. Г. От жеста к символу // Американская социологическая мысль, 1994. №3. С. 217–218.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва: Прогресс. Универс, 1994. 479 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1983. 284 с.
8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер с англ. 2-е изд. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

**Принципы психосемиотического анализа
и его использование в психологическом исследовании**
(на примере детско-родительских отношений
в ситуации психического расстройства родителя)*

М. В. Новикова-Грунд

Московский Международный Университет, Москва
e-mail: dmitrinus@gmail.com

Аннотация. Исследуются тексты пациентов ПНД о своих детях. С помощью психосемиотического анализа, основанного на лингвистических принципах, но призванного решать собственно-психологические задачи, выявляются инвариантные характеристики, свойственные группам испытуемых, и делается вывод об особенностях их восприятия своих детей. Используется метод бикластеризации, позволяющий обрабатывать малые выборки, недоступные для статистических методов.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, психосемиотический анализ, бикластеризация, психические расстройства.

Психосемиотический анализ текстов – это исследование системных выборов конкретного человека при порождении им текста. Такие выборы в процессе говорения или письма совершаются говорящим неосознаваемо, поскольку говорящий вынужден совершать их регулярно и чаще, чем ежесекундно, в процессе своей вербальной деятельности. Дело в том, что язык предлагает почти бесконечное множество способов выразить по-разному одно и то же, и каждый говорящий, как показали наши исследования, системно предпочитает одни способы и отвергает другие (Новикова-Грунд, 2014). Однако эти способы не вполне эквивалентны. В каждом из них содержится некоторый набор значений, которые не рефлексиируются в потоке речи, но которые могут быть обнаружены с помощью собственно-лингвистических инструментов: формальной семантики, глубинного синтаксиса и пр. Эти неосознаваемые значения связаны напрямую с экзистенциальной картиной мира говорящего: с его идентичностью.

Опора на знаковую природу текста открывает путь к высокому уровню точности: в отличие от понятий и терминов, которые могут пониматься

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-00921 А.

по-разному и быть предметом споров и сомнений, наличие или отсутствие в тексте, к примеру, суффиксов прошедшего времени не является предметом противоречивых интерпретаций. Они либо есть, либо их нет.

Семиотический подход дает исследователю возможность обрабатывать полученные в анализе данные с помощью методов, хорошо зарекомендовавших себя в генетике, фармакологии и других естественных науках, но не ставших привычными в экспериментальной психологии. Это метод бикластеризации (Аншаков, 2012). Он может быть применен к небольшому с макростатистической точки зрения количеству текстов – в предельном случае с его помощью могут быть исследованы и сопоставлены два текста (при условии достаточного количества знаков в каждом из них).

Объектом исследования стали тексты 24 пациентов ПНД, диагнозы которых были скрыты и не могли являться опорой при анализе. Эти тексты были написаны в ходе исследования. Пациентам были предложены последовательно три темы: «Я и мой ребенок»: «Однажды мой ребенок...» и «Однажды не мой ребенок...» Выбор тем был обоснован принципами построения текстовых методик (Новикова-Грунд, 2014), благодаря которым любой ответ может быть успешно формализован. Затем к текстам был применен метод биеластеризации. Для этого каждый текст был представлен в виде набора бинарных параметров. Полный список таких параметров насчитывает 57 единиц, причем каждый параметр строго формален и не создает возможностей для множественных интерпретаций. Для каждого конкретного текста релевантными оказываются лишь несколько параметров из списка. Если людей, написавших тексты, не объединяют какие-либо общие характеристики, то совпадений в значениях параметров у различных текстов не наблюдается или они носят вероятностный, случайный характер. Если, наоборот, между собой сравниваются тексты, написанные одним человеком, то в них оказывается выше 50 совпадений по параметрам. Весь массив исследованных текстов распался на две неравные группы. Первая, меньшая группа представлена девятью текстами. Приведем с небольшими сокращениями в качестве примера один из них.

Задание 1. «Я и мой ребенок». Я люблю своих детей, но отношения у меня к ним разные так как сами они очень разные. Саша с детства был упрям и мне с ним всегда было очень трудно. А Маша наоборот всегда была общительна и с ней всегда можно было договориться... Может быть, я ее больше люблю. Саша увлекается компьютерными играми... Меня это очень расстраивает, мне кажется, что это может привести его к психическому расстройству. Меня он тоже пытался привлечь играми, но у меня к ним какое-то отторжение... Маша учится в МГПУ...

В этом тексте есть связный сюжет (это 7 формализованных параметров, которые не будут здесь описаны). Есть противопоставление прошлого и настоящего; есть оценка (мне было трудно, меня расстраивало); есть метасообщения, то есть сообщения по поводу сообщения (может быть, мне кажется), ребенок описан внутренними предикатами (увлекается, пытался). В матрице Я-параметров это закодировано кортежем $\langle 1,1,1,1,1 \rangle$ (присутствуют сюжет, оппозиция прошлое/будущее, оценка, метасообщения, внутренние предикаты по отношению к ребенку). Задание 2 кодируется тем же набором параметров.

Все 9 текстов первой группы оказываются в матрице представлены одной и той же последовательностью из пяти единиц. Вероятность случайного 9-кратного совпадения пятиместного кортежа ничтожно мала.

Вторая группа, в которую вошло 16 тестов, оказалась противопоставлена первой группе по всем пяти параметрам. Приведем в качестве примера один из текстов этой группы. «Я очень сильно люблю своего ребенка. Мне нравится с ней улыбаться, развиваться. Вместе с ней мне хорошо. Я хочу научить ее жизни и быть воспитанной». Легко видеть, что в этом тексте нет ни сюжета, ни оппозиции по времени, ни остальных параметров, представленных в первой группе текстов. Он кодируется последовательностью $\langle 0,0,0,0,0 \rangle$, и эта последовательность повторяется полностью в 13 текстах, а с расхождением на один параметр – в трех. Вероятность случайного совпадения здесь также ничтожно мала.

Необходимо отметить, что матрица с текстовыми параметрами, кодирующими в текстах характеристики родительской фигуры и характеристики фигуры ребенка, заполнялись независимо друг от друга. И только после их полного заполнения было обнаружено, что между ними имеется однозначное совпадение: в текстах первой группы фигура ребенка описывается как имеющая внутреннее пространство, во второй же группе ребенок не чувствует, не думает, не имеет собственных мотивов и стремлений. Таким образом, результаты прошли двойную проверку. С точки зрения «автоматического порождения гипотез» это как раз и оказывается важным результатом бикластеризации: внутри выборки, из кого бы или из чего бы она ни состояла, обнаруживаются неслучайные группы, объединенные неким важным общим свойством (или, наоборот, внутри выборки интуитивно сходных объектов не обнаруживается общих для них качеств). Однако строить предположения о психиатрических диагнозах и некоторых их вероятных неточностях неуместно в данном исследовании. Вместо этого остановимся на одном интересном эффекте, выявленном при обработке и сопоставлении текстов.

Как уже было упомянуто, каждому из испытуемых было предложено три задания. И третье задание, «Однажды не мой ребенок...», оказалось важным для понимания отношений авторов текстов к своим детям. Вернемся к пациентке, чей текст послужил иллюстрацией первой группы. Он не имеет никаких признаков, специфичных для текстов людей с ментальными страданиями.

Но в третьем задании появляется характерная странность. Приведем этот текст без сокращений.

«Однажды ребенок моей подруги и соседки Девочка Настя трех лет сняла с себя всю одежду, села и стала кричать: «Ко-ко-ко! Я сраная курица! Это было летом в деревне».

В этом тексте про другого человека также есть сюжет, но нет оппозиции по времени, и главное – нет оценки и мотива: чужая девочка, в отличие от собственных детей пациентки, не описана внутренними предикатами, ее мотивы недоступны и не являются предметом догадок, удивления, оправдания или осуждения для автора текста: это закрытый и непостижимый Другой, от которого можно ждать всего. По этому тексту можно предположить, что в мире его автора, помимо близких, присутствуют непроницаемые существа, которые совершают действия, лишённые всяких объяснений. В других текстах первой группы наблюдалась сходная картина. Другой – чужой ребенок – в некоторых текстах описывался как объект странного «неудивления», в других – наоборот, вызывал удивление самым обычным поступком: тем, что поздоровался при встрече. Это оказалось интересно сравнить с текстами второй группы, написанных на тему «Однажды мой ребенок». В части этих текстов «мой ребенок» кодировался теми же параметрами, что «не мой ребенок» первой группы. Он был так же непроницаем, а поступки его были немотивированы, непонятны, но не вызывали у авторов удивления или попыток их объяснить.

Исследованных текстов недостаточно для уверенного вывода (многие пациенты не стали писать третье задание), но гипотеза, которую мы надеемся проверить в ближайшее время, состоит в том, что для родителей с ментальными страданиями граница «свой/чужой» разделяет мир на людей чувствующих, думающих, имеющих внутреннюю логику – и Других, непроницаемых и недоступных пониманию. И у части из них их собственный ребенок оказывается «свой», а у другой части «чужой», непонятный настолько, что не вызывает даже удивления.

Список литературы

1. Аншаков О. М. ДСМ-метод: теоретико-множественное объяснение. Научно-техническая информация. Т. 2. Информационные процессы и системы.

Москва, Издательство «Всероссийский институт научной и технической информации РАН», 2012.

2. Новикова-Грунд М. В. Уникальная картина мира индивида и ее отображение на текст. Москва: Левь, 2014. – 184 с.

3. Русаковская О. А., Новикова-Грунд М. В., Андрианова С. Б. Психосемантический подход к оценке родительского отношения. Российский психиатрический журнал. 2019. № 4. С. 27–35.

4. Rusakovskaya O. A., Novikova-Grund M. V. Motherhood of women with schizophrenia in Russia and psycholinguistic analysis of their affection towards child // XVI European Congress of Psychology. 2019. P. 2109.

УДК 159.9

Научные школы как феномен в современной психологии: старые проблемы и новые вопросы*

Ю. Н. Олейник, А. Л. Журавлев

Московский гуманитарный университет,

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: yurii03@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема научных школ в контексте современного развития научного познания и психологической науки, в частности. Обозначен круг актуальных вопросов, которые требуют своего решения в этой проблемной области и которые могут выступить основой научной дискуссии в профессиональном психологическом сообществе. Сформулированы некоторые особенности самой психологической науки, которые должны учитываться при рассмотрении феномена научной школы в психологии.

Ключевые слова: научная школа, история психологии, проблемы исследования.

Многие исследователи высказывают мнение, что в современной науке научные школы не играют существенной роли в развитии научного познания, что развитие мультидисциплинарных исследований фактически дезавуирует их необходимость, что все более распространяющаяся система государственного и частного проектного и грантового финансирования

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-013-00779.

ния научных разработок не предполагает такого института. Все высказанные мнения имеют под собой реальные основания.

Вместе с тем, существует и иное мнение, состоящее в том, что наука как коллективный феномен не может существовать без соответствующего общения ученых, без передачи опыта научно-исследовательской деятельности, инструментов воспитания и формирования молодых ученых, которые вне передачи такого опыта могут и не состояться как ученые.

Высказанные аргументы представителями разных точек зрения могут быть приумножены и расширены. Тем более, что в последнее время интерес к самому феномену и понятию «научная школа» существенно возрос, особенно в связи с прямым соотношением научной школы и финансирования научных исследований (Постановление..., 2005). Возник даже так называемый феномен «имитации научных школ», суть которого хорошо выразили сотрудники Центрального экономико-математического института РАН (ЦЭМИ): «Как только некое понятие начинает увязываться с возможностью получения дополнительных денежных средств, так сразу же появляется соблазн “примерить” это понятие и эти деньги на себя. В результате денежная составляющая вопроса вкупе со звучным названием определили интерес различных научных коллективов к провозглашению себя “научными школами”» (Устюжанина и др., 2011, с. 19).

Исследования феномена научных школ ведется уже не одно десятилетие. Получены важные и интересные результаты: обоснованы и предложены типологии научных школ; разработаны критерии их выделения; выявлены особенности научных школ в социо-гуманитарном, естественно-научном и научно-техническом знании; обозначены подходы к наукометрическому анализу научных школ и оценке их эффективности (Грезнева, 2004; Диденко, 2017; Красикова, 2018; Козлова, 2014; Лазар, 2012; Павельева, 2012; Прудский, Попова, 2013; Розов, 2007; Устюжанина и др., 2011; Якупов, 2012; и др.).

Вместе с тем, несмотря на очевидные достижения в разработке анализируемой проблематики, целый ряд важных проблемных вопросов остается нерешенным. Представляется, что они могут оказаться общими для многих научных областей. Укажем лишь несколько из них, которые, если и поставлены, то пока не нашли однозначного и/или приемлемого разрешения. Какова динамика в становлении и оформлении научных школ, можно ли выделить общие (универсальные) и типологические этапы в их развитии? Можно ли говорить о границах и познавательном пространстве научных школ, соотносятся ли эти границы (и если соотносятся, то как) с проблематикой, методологическими основаниями, теоретическими подходами или системами конкретных методов исследований? Отличается ли формирование научных

школ в междисциплинарных областях и в рамках одной научной области, как происходит перенос концептуального ядра научной школы из одной области знания в другую – путем трансформирования, замены, дополнения? Существуют ли формальные и неформальные показатели отнесенности отдельного ученого к конкретной научной школе и как их зафиксировать? Как происходит трансляция теоретико-методологических оснований и достижений отечественных научных школ в зарубежную психологию с учетом научной миграции, активного развертывания международного научного сотрудничества, участия российских ученых в международных коллаборациях и мега-проектах? Что в большей мере соответствует конструктивности научного познания – целенаправленные продвижение, регуляция и координация развития школы или естественный процесс ее динамики? Когда научная школа завершает свое существование и что может являться индикатором такой ситуации? Каковы позитивные и негативные последствия доминирования какой-то одной научной школы в контексте развития новых идей, подходов и методов познавательной деятельности? Что происходит с научными школами в ситуации смены парадигмальных оснований области знания и радикальных научно-технологических изменений?

Ответы на эти вопросы важны не только с позиции оценки эффективности и продуктивности научной деятельности или в контексте организации и управления наукой, они носят не только историко-научоведческий характер, но и важны с точки зрения понимания закономерностей и механизмов научного познания, то есть имеют методологическое значение. Более того, искомые ответы, безусловно, должны быть получены не только на философском или общенаучном, но и на конкретно-научном уровне методологии. Следовательно, их содержание должно соотноситься со спецификой конкретных областей знания, в каждой из которых возникают, вероятно, и свои специфические вопросы или есть свои варианты ответов на них (Шикун, 2008).

Каково же положение дел с проблематикой и исследованием научных школ в психологии, представители которой в свое время внесли достаточно существенный вклад в разработку данной проблемы (например, Ярошевский, 1977; и др.)?

Большинство российских психологов, занимающихся изучением научных школ (как правило, это исследователи, интересующиеся или профессионально занимающиеся историей науки), не сомневаются в реальности этого феномена и конструктивности его использования при анализе структуры профессионального психологического сообщества. При этом, однако, одним из ключевых элементов дискуссий остается понимание критериев соотнесения результатов творчества того или научного коллектива

ва со статусом научной школы: соответствует или не соответствует, уже школа или пока только группа людей, близких по месту работы, тематике, исследуемой проблематике и опирающихся на общие теоретические и методологические идеи, принципы и подходы.

В последнее время появилось несколько интересных работ, содержание которых посвящено рассмотрению характерных особенностей конкретных психологических школ (Ананьева, 2016; Мазилев, 2016; Олейник, Журавлев, 2020; Радина, 2018; Школа..., 2013; и др.). Эти, а также изданные ранее работы К. А. Абульхановой, С. А. Богданчикова, А. Н. Ждан, А. В. Карпова М. М. Кашапова, Н.А. Логиновой, О.Г. Носковой и др. свидетельствуют, что психологи не спешат отказываться от этого феномена и понятия при анализе истории развития психологии, оценке ее современного состояния или определения перспективных направлений развития (см. Журавлев, Кольцова, Олейник, 2016).

Что, по нашему мнению, необходимо учитывать, говоря о научных школах в психологии? Отметим, лишь несколько позиций.

1. Принципиально важно понимание междисциплинарного характера научного психологического знания (Журавлев, 2002). Психологические проблемы, в силу многоплановости, многоаспектности, многоуровневости и, в целом, системности психических явлений, закономерно требуют для своего решения привлечения знаний из смежных дисциплин, в которых сложились свои научные школы и, скорее всего, не одна. Какими критериями руководствуются исследователи-психологи, отдавая предпочтение идеям и положениям какой-то одной школы из области смежного знания? Как происходит интегрирование различных дисциплинарных научных школ в единую теоретико-методологическую платформу исследования в рамках уже, собственно, научной психологической школы?

2. Учет достаточно укоренившейся в психологии традиции идентификации научной школы не только и даже не столько с фамилией ее основоположника или лидера, хотя, конечно, есть и такие (Соколова, 2007; Радина, 2018; и др.), сколько с ее региональной фиксацией. Так, говорят о московской, ленинградской, пермской, казанской, ярославской, курской и других психологических школах, хотя, очевидно, что они являются не только региональными школами. Характерно при этом, то, что иногда говорят о них даже в множественном числе – петербургские (ленинградские) и московские научные школы (Ждан, 2015). Соответственно, для психологии важным является рассмотрение вопроса (наряду с уже обозначенными) о соотношении общенациональных и региональных научных школ и вариантах этой соотнесенности – иерархичность, взаимная дополняемость, соподчинение и т. д.

3. Рассмотрение принадлежности ученого к определенной психологической школе как элемент его научно-теоретической идентификации. Как известно, понимание исследователем своей профессиональной идентичности является одним из показателей сформированности его профессионального сознания и задается, в первую очередь, системой его базового и дополнительного профессионального образования и обучения. А можем ли мы говорить об особенностях профессионального мышления психологов, представляющих ту или иную научную школу? В чем они состоят, если мы их признаем, и как это можно зафиксировать?

4. Еще одно важное положение, которое мы должны учитывать, анализируя научные школы в психологии, связано с форматом их описания. Как известно, одна из задач научной школы – внедрение, распространение и поддержка исследований, ориентированных на продвижение ее ключевых идей. Но часто эти идеи становятся, через какое-то (как правило, разное) время, уже широко принятыми значительной частью научного сообщества. Можно ли в таком случае говорить о том, что эта часть сообщества так же является принадлежащей к этой научной школе? И в чем же тогда состоят новые задачи школы, если ее представители эту задачу уже решили?

Таким образом, можно констатировать, что, наряду с философскими, общенаучными вопросами изучения феномена научных школ в современной науке, есть и специфика их рассмотрения в психологии. При этом психологическая наука может выступить достаточно конструктивной моделью для поиска вариантов решения обозначенных проблем изучения научных школ и их апробации на конкретных примерах.

Представляется, что указанные проблемные вопросы из-за их неоднозначности и сложности требуют коллективного обсуждения и могут выступить основанием специальной дискуссии на страницах одного из периодических научных изданий по психологии, например, «Психологического журнала».

Список литературы

1. Ананьева Н. А. Научная школа как способ программирования и самопрограммирования ученых: объяснительные позиции научной школы Филонова Льва Борисовича // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. № 6. С. 237–240.
2. Грезнева О. Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyeshkoly-printsipy-klassifikatsii> (дата обращения: 11.09.2020).
3. Диденко О. Н. Университетские научные школы в эпоху наукометрии // Logos et Praxis. 2017. Т. 16. № 4. С. 142–148.

4. Ждан А. Н. Становление традиций отечественной психологии: петербургские (Ленинградские) и Московские научные школы // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-traditsiy-otechestvennoy-psihologii-peterburgskie-leningradskie-i-moskovskie-nauchnye-shkoly> (дата обращения: 11.09.2020).

5. Журавлев А. Л. Специфика междисциплинарных исследований в психологии // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 83–88.

6. Журавлев А. Л., Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Изучение отечественной и мировой психологической мысли: результаты и перспективы исследований // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня – 02 июля 2016 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. Москва: 2016. С. 7–15.

7. Красикова Т. Ю. Научная школа как точка роста научного знания // Университетское управление: практика и анализ. Т. 22. № 1 (113). 2018. С. 51–60.

8. Козлова Л. А. «Научная школа» в научной политике и социальном исследовании // Вестник Института социологии. 2014. № 10. С. 45–65.

9. Лазар М. Г. Социология и этика науки в России: прошлое и настоящее. Санкт-Петербург: РГГМУ, 2012. 262 с.

10. Мазилев В. А. В. С. Филатов и создание ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня – 02 июля 2016 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. 2016. С. 461–469.

11. Мирская Е. З. Научные школы как форма организации науки: Социологический анализ проблемы // Науковедение. 2002. № 3 (15). С. 8–24.

12. Олейник Ю. Н., Журавлев А. Л. К вопросу о концептуальных основаниях научной школы истории отечественной психологии В. А. Кольцовой // Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии: Сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием. Сер. «Арзамасские чтения по истории психологии» / отв. ред. А. Л. Журавлев, Ю. Н. Олейник, Э. В. Тихонова. 2019. С. 93–106.

13. Павельева Т. Ю. Научные школы в системе науки: философский анализ: автореф. дисс. ... докт. филос. наук. М., 2012. 51 с.

14. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2005 г. № 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских учёных – кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации» // Российская газета. 2005. 5 мая. № 3762. URL: <http://www.rg.ru/2005/05/05/uchenie-podderjka-dok.html> (дата обращения: 11.09.2020).

15. Прудский В. Г., Попова Е. С. Идентификация и оценка эффективности функционирования научных школ как стратегической конкурентной компетенции вузов // ARS ADMINISTRANDI. Искусство управления. 2013. № 1. С. 114–123.

16. Радина Н. К. Границы воспроизводства научных традиций в региональных научных школах (на материале научной школы У. В. Ульяновской) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 124–132. doi: 10.17759/pse.2018230512.

17. Розов Н. Х. Понятие «научная школа» и проблема финансирования науки в России // Педагогика. 2007. № 8. С. 102–106.

18. Соколова Е. Е. Школа А. Н. Леонтьева и ее роль в развитии деятельностного подхода в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-a-n-leontieva-i-ee-rol-v-razviti-ey-deyatelnostnogo-podhoda-v-psihologii> (дата обращения: 11.09.2020).

19. Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г., Петров А. Г., Казанкин Р. В., Дмитриева М. Б. Научная школа как структурная единица научной деятельности: Препринт № WP/2011/288. Москва: ЦЭМИ РАН, 2011. 75 с.

20. Шикун А. А. Феномен научных психологических школ // Сибирский психологический журнал. 2008. № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-nauchnyh-psihologicheskikh-shkol-1> (дата обращения: 11.09.2020).

21. Школа А. А. Бодалева: теория, методология, практика: Материалы Круглого стола ПИ РАО 15 октября 2013 к 90-летию академика РАО А. А. Бодалева / ред. Н. Л. Карпова, Т. И. Пашукова. Москва: ПИ РАО, 2013. 132 с.

22. Якупов Р. И. О науковедении, гуманитарном знании и дефиниции понятия «научная школа» // Вестник ВЭГУ. 2012. № 4. С. 186–189.

23. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера. Москва: Наука, 1977. С. 7–97.

УДК 159.9

Компонентный состав системы детерминации профессионализации личности

Ю. П. Поваренков

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: y.povarenkov@yspu.org

Аннотация. В статье рассматриваются психологическая система детерминации профессионализации личности, которая выстраивается на основе анализа и обобщения подходов отечественных психологов к выделению факторов, влияющих на процесс и результат профессионального и карьерного

© Поваренков Ю. П., 2020

развития личности. Показано, что данная система является уровневой, динамичной и индивидуальной. Объективной основой детерминации является социальная ситуация профессионализации, как система внешних и внутренних факторов. Человек познает данную ситуацию, оценивает ее, принимает полностью или частично, формулирует систему индивидуальных задач карьерного и профессионального развития, которые реализуются в форме психологического контракта.

Ключевые слова: детерминация профессионализации, карьерное и профессиональное развитие.

В психологии установлено, что детерминация профессионального и карьерного развития личности осуществляется на основе комплекса различных факторов (Поварёнков, 2008), которые могут быть внешними и внутренними, социальными и индивидуальными, объективными и субъективными и т. д.

Однако, признание этого факта не отменяет целый комплекс дискуссионных вопросов, которые касаются состава факторов, их качественных и количественных характеристик, особенностей взаимодействия, ведущей роли, их динамики в ходе профессионализации, познания, осознания, принятия или отвержения их субъектом профессионального развития и т. д. В рамках настоящей статьи мы попытаемся в первом приближении, обозначить уровневую систему факторов, которые детерминируют процесс профессионального становления и реализации личности.

Рассмотрим основные подходы к выделению компонентного состава системы детерминации карьерного и профессионального развития, сложившиеся в отечественной психологии (далее, системы детерминации).

Д. Б. Завалишина (Завалишина, 2005) в качестве компонентов системы детерминации профессионального развития рассматривает систему «человек–профессия», профессиональную задачу и базовое противоречие профессионализации.

Автор выделяет 3 типа конкретных систем «человек–профессия»: «человек–профессиональная деятельность», «человек–профессиональный мир», «человек и мир». Д. Б. Завалишина фиксирует три типа задач профессионального развития: 1) познавательного и действенного овладения субъектом новыми условиями, средствами, режимами труда; 2) задача освоения и принятия субъектом ценностей, традиций профессии (профессионального мира); 3) поиска и выбора способа существования субъекта труда в профессии. Д. Б. Завалишина выделяет и три типа базовых противоречий профессионализации: 1) нормативные требования – исходные потенциалы субъекта труда; 2) ценности, традиции, опыт профессии – их избирательное опосредование субъектом; 3) универсализация – специализация субъекта труда.

Э. Ф. Зеер (Зеер, 2005) конкретизирует содержание внешних и внутренних факторов детерминации профессионализации личности. К внешним факторам Э. Ф. Зеер относит: социально-экономические условия, технико-технологический уровень деятельности, организация учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, система стимулирования профессионального роста и т. д.

К внутренним факторам автор относит: биопсихические и физиологические особенности, социально-профессиональная активность, мотивы и смыслы профессиональной деятельности, потребность в самореализации, потребности в реализации своего профессионально-психологического потенциала и т. д.

Э. Ф. Зеер выделяет 2 группы базовых противоречий, которые являются компонентами системы детерминации профессионализации: 1) противоречие между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные противоречия.

Ведущим фактором детерминации профессионального становления личности он рассматривает систему предъявляемых к ней объективных требований, которые, в свою очередь, определяются содержанием профессиональной деятельности (Зеер, 2005, с. 33).

Опираясь на материалы исследования А. К. Марковой (Маркова, 1996) Е. А. Климов дал развернутую характеристику внутриличностных противоречий как компонентов системы детерминации. Он выделил следующие их виды: противоречия в структуре компетентности (знаний, умений, осведомленности, подготовленности, опыта); противоречия в структуре личностных ценностей, ценностных ориентаций; противоречия в структуре человека как субъекта деятельности (Климов, 1998, с. 180).

В своих исследованиях профессионального развития учителя, Л. М. Митина делает основной акцент на профессиональном самосознании личности. Движущими силами профессионального развития она считает внутриличностные противоречия учителя, как противоречивое единство и взаимодействие трех рефлексивных «Я» учителя: «Я-действующее», «Я-отраженное» и «Я-высшее» (или «творческое Я») (Митина, 1998).

К. В. Карпинский (Карпинский, 2010) в качестве фактора профессионального развития личности и соответственно компонента системы детерминации рассматривает жизненный смысл профессии для субъекта труда, точнее говоря тот смысл, который профессия, профессионализация в целом имеет для человека и как он соотносится с его смыслом жизни. Он выделяет три вида таких смыслов: позитивный, негативный и конфликтный.

Э. Э. Сыманюк, опираясь на теоретические подходы Р. Х. Шакурова в качестве ведущего фактора профессионального развития, включая его конструктивные и деструктивные тенденции, выделяет психологические барьеры (Сыманюк, 2005). Автор считает, что психологические барьеры являются необходимым условием профессионального развития. Они активизируют данный процесс, придают ему личностный смысл, определяют профессиональные перспективы человека.

В работах В. Д. Шадрикова в качестве ведущего фактора детерминации профессионального становления рассматривается принятие профессии. Он пишет, что в ходе профессионализации, учитывая свои способности и потребности, человек формулирует решение принять (или не принять) ту или иную профессию, а если принять, то в какой степени. Принятие профессии порождает у субъекта детерминирующие тенденции существования и развития в ее рамках (Шадриков, 2007, С. 37).

Перечисление различных подходов к выделению компонентов (элементов, противоречий, подсистем) системы детерминации профессионального развития можно было бы продолжить, но уже проанализированные исследования позволяют нам сделать ряд важных обобщений.

1. Совокупность факторов, детерминирующих процесс профессионального становления личности, образует динамическую, иерархически организованную, уровневую систему.

Ее первый уровень представлен социальной ситуацией профессионального становления личности, которая является материальной основой системы детерминации профессионализации. На данном уровне фиксируется система внешних и внутренних факторов, которые объективно влияют на процесс детерминации профессионального становления.

Второй уровень системы детерминации включает весь объем информации о социальной ситуации становления, которой располагает развивающийся профессионал. Содержание данного уровня свидетельствует о степени информированности субъекта профессионализации о системе внешних и внутренних детерминант, их взаимосвязях и взаимовлиянии.

Третий уровень системы детерминации отражает отношение профессионала к социальной ситуации профессионального становления. Данный уровень представлен в форме оценочных и самооценочных суждений, которые свидетельствуют о степени принятия или отвержения сложившейся социальной ситуации профессионального становления личности.

2. В процессе детерминации профессионального становления важная роль отводится активности профессионала и представителей сопровождающей системы. Активность субъекта проявляется в познании, оценивании, принятии или отвержении факторов детерминации, а также в реализации

профессиональной и различных видов метапрофессиональной деятельности. Активность сопровождающих профессионала выражается в том, что они создают условия для профессионализации личности, стимулируют ее деятельность, доводят до неё социально профессиональные требования, в форме нормативных социально-профессиональных задач. В рамках взаимодействия двух форм активности складывается соответствующий психологический контракт, который, в конечном счете, и выступает в качестве детерминационной основы профессионального становления и реализации личности.

3. В процессе профессионализации психологический контракт детерминации как динамическое образование перестраивается как качественно, так и количественно и происходит это за счет следующих изменений. Во-первых, изменяются, социально-профессиональные условия профессионализации, профессиональной деятельности и требования к профессионалу. Во-вторых, в ходе профессионализации изменяется и сам субъект труда: перестраивается его мотивационная сфера, растет профессиональный опыт, развиваются профессиональные способности, усиливаются профессиональные деструкции и т. д. В-третьих, в ходе профессионализации изменяется отношение субъекта труда к внешним и внутренним факторам детерминации. В частности, изменяется самооценка и уровень притязаний, возрастает значимость одних форм профессионального стимулирования и снижается значимость других.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Москва: ИПРАН, 2005. 376 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический проект, 2005. 336 с.
4. Карпинский К. В. Смысловая концепция профессионального самоотношения личности // Актуальные проблемы психологии личности. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы, 2010. С. 61-94.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва: Культура и спорт, 1998. 310 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 237 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: МПСИ «Флинта», 1998. 340 с.
8. Поварёнков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов, 2008. 322 с.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Москва: МПСИ, 2005. 216 с.
10. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Логос, 2007. 192 с.

Структурно-функциональная организация ментальной регуляции психических состояний субъекта*

А. О. Прохоров

Казанский федеральный университет

e-mail: alprokhor1011@gmail.com

Аннотация. Представлена модель ментальной регуляции психических состояний, основанием для построения которой являются многолетние исследования взаимоотношений между психическими состояниями и структурами сознания субъекта. Модель включает ментальный (субъективный) опыт, система Я, смысловые структуры, рефлексия, переживания, ментальные репрезентации, целевые характеристики, ситуации, пространство культуры, образ жизни, регуляторные действия, обратная связь, временные факторы.

Ключевые слова: психическое состояние, регуляция, сознание, структура.

При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от социальных условий окружающей его действительности, поставленных целей, собственных индивидуальных особенностей и особенностей лиц, с которыми он общается. В ситуации выбора уменьшение неопределенности возможно лишь средствами регуляции: человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует результаты.

Функция регуляции настолько важна, что невозможно представить направленного целевого действия без участия сознания в регуляторном процессе – саморегуляция пронизывает все психические явления, присущие человеку: психические процессы, состояния и поведение (действия и поступки).

Обращаясь к психическим состояниям, отметим, что жизнедеятельность человека актуализирует состояния различной модальности, длительности, интенсивности и знака. Необходимость в регуляции собственных состояний возникает, как правило, у человека в случае неадекватности его состояния обстоятельствам и ситуациям жизнедеятельности. Существенным условием саморегуляции является осознание человеком необходимости в изменении собственного состояния.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-29-07072.

В области регуляции психических (функциональных) состояний, основными, на наш взгляд, являются работы Л. Г. Дикой (Дикая, 2003) и А. Б. Леоновой (Леонова, 2007). По мнению Л. Г. Дикой психическая саморегуляция функциональных состояний (психофизиологических) представляет собой специфический вид деятельности субъекта, для которой характерны определенные отношения с профессиональной деятельностью и развитие которой обуславливает становление адаптивных личностных свойств субъекта, обеспечивающих эффективность, надежность, работоспособность и др. характеристики профессиональной деятельности. Концептуальные позиции саморегуляции функциональных состояний А. Б. Леоновой (структурно-интегративный подход) базируются на деятельностной парадигме А. Н. Леонтьева. Саморегуляция ею рассматривается на уровнях операционально-технического обеспечения деятельности (операции); изменений в целевой структуре деятельности (действия); смены доминирующей мотивационной направленности субъекта труда (деятельность в целом).

При всех достоинствах представленных взглядов исследователей на регуляцию состояний, в которых основной «опорой» являются психологические качества субъекта, а вектором процесса регуляции является деятельность или поведение, наименее разработанной в этих концепциях является ментальная составляющая регуляторного процесса: недостаточно изучены отношения регуляторного процесса и структур сознания, не изучен вклад последних в изменения состояний субъекта, их роль и значение в регуляторном процессе.

Нами предлагается модель структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний субъекта (Прохоров, 2020). Модель представляет собой структуру взаимоотношений между психическими состояниями, характеристиками сознания (репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, ментальный (субъективный) опыт) и внешними факторами (ситуации, пространство культуры, образ жизни, временные факторы и социальная среда) вкупе с регуляторными действиями и обратной связью).

В совокупности весь регуляторный комплекс является составляющей частью субъективного (ментального) регуляторного опыта человека. Включенность опыта в ситуациях жизнедеятельности проявляется в актуализации психического состояния определенного качества, в использовании наиболее часто употребляемых способов и приемов регуляции состояний, «наработанных» или «выработанных», или стихийно сложившихся в ходе освоения деятельности и жизнедеятельности, в целом, а также в организации «упорядоченных» структур сознания, образующих функци-

ональный комплекс, «настроенных» на регуляцию состояний определенного качества, модальности и интенсивности.

Субъективный (ментальный) опыт интегрирует смысловые структуры сознания (личностный смысл, ценности, конструкты, смысловые установки и ориентации и др.), ментальные репрезентации, входящие в структуру знаний (ассоциативные, оценочные, понятийные, образные характеристики), переживания, значения с категориальными структурами сознания, рефлексии и её виды, образы, процессы понимания.

Важной составляющей субъективного (ментального) опыта является система Я. Включение «цели» как составляющей субъективного (ментального) опыта, связано с тем, что цель является системообразующим фактором: организация ментальных структур осуществляется сообразно цели регуляторного процесса. Составной частью опыта являются смысловые структуры сознания. Именно смысловые структуры приводят в соответствие бытие и субъекта, наполняют бытие смыслом, обеспечивая смысловое принятие жизни. Состояния являются отражением этого процесса и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотношении с его бытием. Существенным звеном ментальной регуляции является воплощение смысла в значениях. «Окрашивание» смыслом значения приводит к своеобразному связыванию значения (объекта, предмета, ситуации и пр.) и психического состояния. Благодаря рефлексии происходит оценка, осознание и сличение актуального состояния с искомым и, далее, в случае необходимости, субъект вносит коррекцию в используемые способы и приемы регуляции. Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, репрезентируемого в сознании субъекта как представленность самому себе переживаемого состояния. Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Другая составляющая, связанная с рефлексией и смысловыми структурами в ментальной регуляции психических состояний, переживание. Включение переживания в структуру регуляции психических состояний обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с его бытием, отражением этого бытия, а также отражением его отношения к бытию. Посредствующими факторами, влияющими на ментальную регуляцию состояний, являются ситуация, пространство культуры и образ жизни.

В функциональном плане, в основании саморегуляции находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния (Прохоров, 2017). Регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде

на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности: экономической, юридической, связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр., связан с характерным для него образом жизни (Прохоров, Ларионова, 2007). «Развертывание» регуляторного процесса, а также его параметры и их изменения в жизнедеятельности, определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и субъектно-личностными особенностями человека.

Список литературы

1. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. Москва: Изд-во Институт психологии РАН», 2003. 318 с.
2. Леонова А. Б. Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В. И. Моросановой. Москва-Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 345–370.
3. Прохоров А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. Том 41. № 1. 2020. С. 5–18.
4. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56.
5. Прохоров А. О., Ларионова И. Г. Этнокультуральная идентичность и саморегуляция психических состояний (на примере русских и татар) // Психологический журн. 2007. Т. 28. № 6. С. 59–68.

УДК 159.9

Метакогнитивные стратегии совладания со стрессом

Т. В. Разина

ФГБУ «Российская академия образования», Москва

e-mail: razinat@mail.ru

Аннотация. В работе проанализированы результаты исследования стресса защиты диссертации с позиций метакогнитивного подхода, в рамках методологических традиций Ярославской психологической школы. Установлено, что стресс, вызванный защитой диссертации, деструктивно влияет на метакогнитивные механизмы, а также способность и готовность решать сложные интел-

лектуальные задачи и, как следствие, на научную продуктивность. Установлены наиболее эффективные метакогнитивные стратегии совладания со стрессом у научных работников.

Ключевые слова: мотивация научной деятельности, стресс, метакогнитивная регуляция.

Вопрос внутренних механизмов совладания со стрессом и места в них профессиональной мотивации остается до сих пор открыт (Siddique, Farooqi 2014; Noermijati., Primasari., 2015; Huang et al., 2016; Chan et al., 2018). Целью нашего исследования было установить каким образом мотивация и ее характеристики влияют на снижение деструктивных последствий стресса, вызванных различными профессиональными ситуациями, в том числе защитой диссертации. Мы исследовали действие метакогнитивных процессов в отношении их возможности организации и регуляции мотивационных процессов в профессиональной деятельности. Принципиальная возможность метакогнитивного опосредования была доказана в работах ученых ярославской психологической школы (Карпов, 2018). Исследование проводилось в процессе реальной трудовой деятельности ученых, в ситуации профессионального стресса. Таким образом, метакогнитивные детерминанты были исследованы не просто опосредствованно, а деятельностно-опосредствованно (Карпов, Карпов, 2017; Карпов и др. 2017), поскольку вся их структура как раз и представлена в качестве системы взаимосвязанных регулятивных аспектов общего процессуально-психологического обеспечения деятельности.

Одной из наиболее острых и трудных проблем современного метакогнитивизма является проблема поиска объективного метода, которая обусловлена самой природой, спецификой метакогнитивных процессов, которые не имеют своего автономного и самостоятельного «продукта», результата, поэтому их влияние на деятельность и поведение носит принципиально опосредствованный, синтетический, интегративный характер. Следуя идеям ярославской психологической школы и их последним исследованиям в области метакогнитивизма, мы в качестве основного предмета анализа сделали не аналитический, а структурный уровень (Карпов, Карпов, 2017; Карпов и др. 2017). Помимо этого, работа опиралась на методологию социально-психологических исследований научной деятельности, (Юревич, 2013), ресурсная концепция психологического стресса (Hobfoll, 1998; Водопьянова, 2013).

Для диагностики профессионального стресса и психоэмоциональных состояний, связанных с ним применялись опросные методики «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко, «Утомление –

монотония – пресыщение – стресс» (адаптация А. Б. Леоновой), «Опросник потери и приобретения персональных ресурсов» (Н. Е. Водопьянова) а также индивидуальная беседа и библиометрический анализ продуктивности труда. Основной методикой, позволяющей оценить состояние системы мотивации научной деятельности выступила опросная авторская методика диагностики мотивации научной деятельности (Разина, 2016).

Для диагностики особенностей метакогнитивной регуляции в ситуации профессионального стресса был применен лабораторный эксперимент, включающий решение интеллектуальной творческой задачи, и опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон).

Проведен лабораторный эксперимент в ходе которого были исследованы стратегии метакогнитивной регуляции при решении сложных интеллектуальных задач. Установлено, что научные сотрудники в ситуации стресса соглашаются на выполнение интеллектуальных заданий, но относятся к данной работе формально в силу низкой мотивации, высокой степени утомления, пресыщения интеллектуальной работой, но даже когда они пытаются начать выполнять работу, низкая степень метакогнитивного контроля (низкая степень согласованности мотивов научной деятельности и низкая степень метакогнитивной включенности) не позволяет им мобилизовать личностные и интеллектуальные ресурсы.

Наиболее эффективной когнитивной стратегией является высокая степень взаимосвязи между подсистемами мотивации научной деятельности, а также высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность.

Были установлены три динамические модели изменения структуры мотивации научной деятельности, обеспечивающие функциональную надежность научных сотрудников и способствующие снижению деструктивных последствий стресса, вызванного защитой диссертации. Наиболее оптимальной является механизм постоянного переструктурирования внутрисистемных связей мотивации научной деятельности. Это выражается в том, что система мотивации гибко и оперативно реагирует на ситуацию, в результате чего функционально значимыми становятся различные мотивационные подсистемы, при этом абсолютная сила мотивов может быть не так высока. Второй по эффективности моделью является жесткое сохранение структуры мотивации научной деятельности при условии высокой силы отдельных мотивов, это, однако, требует высокой степени психофизических ресурсов, что в итоге снижает эффективность осуществления научной деятельности. Наименее эффективной является модель, при которой внутрисистемные связи мотивации научной деятельности слабы, но при этом отсутствует переструктурирование системы, вне зави-

симости от того сильные или слабые (по абсолютным значениям) отдельные мотивы научной деятельности.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что важнейшим условием и механизмом, позволяющим предотвратить деструктивные последствия стресса защиты является система мотивации научной деятельности с одной стороны обладающая высоким уровнем когерентности, а с другой, способная к гибкому переструктурированию. Постоянное переструктурирование внутрисистемных связей – это основной метакогнитивный механизм, благодаря которому система МНД способна справиться с деструктивным действием стресса защиты. Наличие такого механизма обеспечивает функциональную надежность научных сотрудников через полгода и через год после защиты диссертации. В ходе подобного переструктурирования в зависимости от текущей ситуации ведущим (т. е. определяющим внутрисистемную иерархию мотивов) в системе мотивации научной деятельности становится та или иная группа мотивов, способных оперативно снабдить научную деятельность и смыслами, и энергией. За 2–4 месяца до защиты это, как правило, антимотивация и ценностная мотивация, в момент защиты – мотивация достижений и рефлексивная мотивация, через месяц после защиты – рефлексивная мотивация, мотивация безопасности, через полгода после защиты – познавательная мотивация и внешняя мотивация, через год после защиты – внутренняя мотивация, мотивация достижений и внешняя мотивация.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Е., Наследов А. Д. Стандартизованный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социэкономических профессий // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология», 2013. Выпуск 4. С. 8–22.
2. Карпов А. В., Карпов А. А. О содержании предмета современного метакогнитивизма // Ярославский психологический вестник. 2017. № 1 (37). С. 12–26.
3. Карпов А. В., Карпов А. А., Субботина Л. Ю. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 1. С. 149–175.
4. Карпов А. В. Метакогнитивная детерминация индивидуальных качеств личности // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 2018. Калуга: Издательство ИП Якунин А. В. С. 35–46.
5. Разина Т. В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук // Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2016.
6. Юревич А. В. Социальная психология научной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2013.

7. Chan I. Y. S., Leung M. Y., Liang Q. The Roles of Motivation and Coping Behaviours in Managing Stress: Qualitative Interview Study of Hong Kong Expatriate Construction Professionals in Mainland China // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2018. Volume 15. Issue 3; doi:10.3390/ijerph15030561 Hobfoll S. E. Stress, culture, and community. The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum, 1998. P. 620.

8. Huang Y., Lv W., Wu J. Relationship Between Intrinsic Motivation and Undergraduate Students' Depression and Stress: The Moderating Effect of Interpersonal Conflict // Psychological Reports. 2016. Vol. 119(2) Pp. 527–538. DOI: 10.1177/0033294116661512.

9. Noermijati N., Primasari D. The effect of job stress and job motivation on employees' performance through job satisfaction (A study at PT. Jasa Marga (Persero) Tbk. Surabaya – Gempol branch) // Journal of Economics, Business, and Accountancy. 2015. Vol. 18, No. 1. Pp. 231–240.

10. Siddique U., Farooqi Y.A. Investigating the Relationship between Occupational Stress, Motivation and Job Satisfaction among University Teachers (A Case of University of Gujrat) // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2014. Vol. 3. No. 4. DOI: 10.6007/IJARPEd/v3-i4/965 URL: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v3-i4/965>.

УДК 159.9

«Объективный» анамнез ребенка: информация о ребенке или о родителе?*

О. А. Русаковская

НМИЦ ПН им. В. П. Сербского, МГППУ, Москва

e-mail: oarus74@gmail.com

Аннотация. В статье поднят вопрос ограничений «объективного» анамнеза в детской психиатрии как метода получения сведений о ребенке. Метод предлагается использовать, в большей степени, для анализа родительского отношения. Описан авторский анамнестический опросник и основные результаты его применения при обследовании 30 родителей, находящихся под диспансерным наблюдением в связи с наличием психического расстройства.

Ключевые слова: анамнез ребенка; анамнестический опросник; родители с психическим расстройством.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-00921 А.

Одним из основных методов психиатрического исследования ребёнка, а также психологического исследования, проводимого в рамках консультирования, является получение у родителей анамнестических сведений. При этом если в общей медицине под анамнезом понимается в узком смысле история развития заболевания, то в психиатрической и психологической практике данный термин является более широким и, фактически, подразумевает историю жизни. Традиционно анамнез, полученный со слов родителей, в психиатрии рассматривается как объективный, противопоставляясь субъективному анамнезу, полученному со слов самого больного. Предполагается, что данные «объективного анамнеза», наряду с другими объективными данными, такими как сведения из медицинских документов, школьные характеристики, письменная продукция ребёнка, позволят объективизировать имеющиеся у ребёнка нарушения, выделить симптомы заболевания или нарушения развития, определить мишени медицинского, психотерапевтического, психологического или педагогического воздействия.

Но является ли анамнез со слов родителей действительно объективным? Как показывают результаты исследований, не всегда. Например, была выявлена несогласованность в оценке имеющихся у ребёнка симптомов психического расстройства между ребёнком и его родителем, по меньшей мере при некоторых расстройствах (Jensen P.S. et al., 1999). В экспертной практике мне встречались родители, убежденные в наличии у ребёнка аутистического расстройства при абсолютно нормотипическом развитии. Может быть тогда «объективный» анамнез вообще не нужен? Тем более что, с одной стороны, для установления психиатрического диагноза в соответствии с МКБ-10 и МКБ-11, построенных на синдромальном принципе диагностики, особенности психического и психологического статуса имеют большее значение для установления диагноза. Не случайно Ю. С. Шевченко, редактор одного из руководств по детской психиатрии, в главе, посвященной принципам диагностики психических расстройств у детей и подростков, на особенностях сбора анамнеза ребёнка у родителей не останавливается, а акцентирует внимание читателей на необходимости тщательного уточнения жалоб ребёнка и анализе его психического статуса (Шевченко Ю. С., 2011, с. 29–31). А, с другой стороны, при переходе всех медицинских учреждений на электронные истории болезни, необходимость узнавать у родителей вес и роста ребёнка при рождении, темпы его психомоторного развития постепенно отпадает. Эти сведения можно будет легко получить из более надежных источников.

Тогда для чего же нужен «объективный» анамнез? На мой взгляд, его основной функцией является не столько получение сведений о ребёнке,

сколько получение информации о самом родителе как субъекте родительских отношений. Чему родитель уделяет внимание при рассказе о ребенке, насколько он осведомлен в различных, касающихся ребенка вопросах, какие сферы он оставляет без внимания. Наконец, какие слова выбирает родитель, говоря о ребенке, и каков их эмоциональный знак. В психологии такой подход давно и успешно реализуется в практике семейного и возрастного консультирования научной школой О. А. Карабановой (Бурменская Г. В. и др., 2002).

А должен ли психиатр оценивать родителя как родителя? Может быть, достаточно, чтобы этим занимались психологи? Должен! По трем причинам.

Во-первых, ни одного ребенка, имеющего психические нарушения, не удавалось вылечить ни одному психиатру, ни одному психологу, и даже целой команде специалистов без участия родителей. Именно родители или лица, их заменяющие, а в самых крайних случаях отсутствие тех и других, определяют социальную ситуацию развития ребенка. Родители – тот основной инструмент или ресурс, с помощью которого ребенку может быть оказана помощь. И тогда детскому психологу или психиатру принципиально знать, что из себя представляет этот ресурс.

Во-вторых, воспитание ребенка все чаще оказывается предметом судебных споров, по которым судами назначаются, в том числе, комплексные психолого-психиатрические экспертизы (Русаковская О. А., 2018). В ходе проведения такого экспертного исследования врач-психиатр должен не только оценить наличие у ребенка и родителей симптомов психического расстройства, но и, в идеале, представить при описании психического статуса феноменологию родительского отношения.

В-третьих, люди, страдающие психическими расстройствами, согласно результатам зарубежных исследований, становятся родителями реже, но ненамного, чем психически здоровые лица (Bundy H., 2006). В одних случаях такое родительство может быть вполне успешным (Kostjuk G.P., 2020; Голубев С. А., 2019). В других – девиантным, когда ребенок может нуждаться в государственной защите, психологической или социальной помощи.

Наш проект направлен на изучение материнства и отцовства в самой, наверное, непростой выборке родителей: лица, находящиеся под диспансерным наблюдением в связи с наличием хронического и затяжного психического расстройства с тяжелыми стойкими или часто обостряющимися болезненными проявлениями. Как они, пациенты психоневрологического диспансера, имеющие детей, реализуют себя как родителей, что они знают о своем ребенке, каково их «родительское отношение», сколько из них нуждается в психологической помощи, – на эти вопросы должно ответить

наше исследование. Еще одной задачей, которую мы перед собой ставили была разработка методического инструментария, который можно было бы использовать в клинической практике для обследования лиц, страдающих психическими расстройствами и имеющих детей, и который позволял бы оценивать успешность родительства, родительскую компетентность, необходимость профессионального вмешательства и его мишени.

В рамках решения последней задачи был разработан анамнестический опросник, построенный по схеме сбора психологического анамнеза ребенка врачом-психиатром. Опросник включал, в зависимости от возраста ребенка, до 94 вопросов, предполагающих как однозначный ответ, так выбор одного из предложенных вариантов или самостоятельную формулировку развернутого ответа, и включал несколько содержательных блоков: социально-бытовые характеристики; формальные сведения о наследственности, особенностях протекания беременности и родов, состояния новорожденного; период младенчества; особенности раннего речевого развития (Гречаный С. В., 2018); особенности психического развития от 1 года до 3 лет; особенности развития от 3 до 6 лет; школьный возраст; взаимоотношения ребенка с родственниками и сверстниками; жалобы на психическое и психологическое состояние ребенка в настоящее время. Завершал опросник вопрос о том, насколько сложным для родителя было его заполнение, и вопрос о наличии запроса на психологическое консультирование.

Не останавливаясь подробно на количественных результатах, которые, как мы надеемся, в ближайшее время будут опубликованы в Российском психиатрическом журнале, отметим лишь самое важное, определяющее дальнейшее направление исследования. Результаты обследования 20 матерей и 10 отцов позволили выделить 4 неравные по количеству группы.

В первую группу вошли родители, которые отвечали на большинство вопросов, дифференцированно описывали ребенка по характеру, не испытывали затруднений при описании предпочитаемых ребенком занятий, были уверены в своей родительской компетентности. В своих ответах и комментариях к ним они использовали относящиеся к ребенку внутренние предикаты (Новикова-Грунд М. В., 2014; Русаковская О. А., 2019).

Во вторую группу вошли родители, которые, обнаруживая полную или достаточную осведомленность в вопросах детского анамнеза, демонстрировали воспитательную неуверенность, сообщали о чувстве вины перед ребенком, связанным либо с разлуками с ним из-за болезни, либо с «ошибками воспитания».

В третью группу вошли родители, которые при достаточной осведомленности демонстрировали своеобразие своей воспитательной позиции.

В четвертую группу вошли родители, не ответившие на большинство вопросов методики, с выраженными клиническими признаками эмоционально-волевого дефекта.

Как мы предполагаем, первые – успешны в своем родительстве, вторые и третьи нуждаются в психологическом или более активном медико-психологическом сопровождении, четвертые – недостаточно компетентны и могут быть не способны выполнять родительские функции без вреда для ребенка. Проверка данного предположения будет проведена путем сопоставления родителей, вошедших в выделенные группы, с группами эффективных и неэффективных родителей, выделенных на основании психосемиотического анализа родительских сочинений.

Список литературы

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Бурменская Г. В. и др. Москва, 2002.
2. Голубев С. А., Журавлева Е. В. Родительская компетентность матери, страдающей психическим расстройством // Психотерапия и психосоциальная работа в психиатрии. Вып. VI. / под ред. О. В. Лиманкина, С. М. Бабина. Санкт-Петербург, 2019. С. 104–109.
3. Гречаный С. В. Клинико-этиологические аспекты речевого развития ребенка // Клиническая психотерапия (инстинктивно-поведенческие и нейропсихологические модели) / под ред. проф. Ю. С. Шевченко. Москва, 2018. С. 76–116.
4. Новикова-Грунд М. В. Уникальная картина мира индивида и её отображение на тексты: на примере текстов людей, совершивших ряд суицидальных попыток. Москва: Левь, 2014. 188 с.
5. Русаковская О. А., Новикова-Грунд М. В., Андрианова С. Б. Психосемиотический подход к оценке родительского отношения // Российский психиатрический журнал. 2019. № 4. С. 27–35.
6. Русаковская О. А. Проблемы судебно-психиатрической экспертизы поискам об ограничении родительских прав лиц с психическими расстройствами // Российский психиатрический журнал. 2018. № 6. С. 27–34.
7. Шевченко Ю. С. Принципы диагностики в детской и подростковой психиатрии // Детская и подростковая психиатрия: клинические лекции для профессионалов / под ред. Ю. С. Шевченко. Москва, 2011. С. 29–31.
8. Bundy H, Stahl D, MacCabe JH. A systematic review and meta-analysis of the fertility of patients with schizophrenia and their unaffected relatives. *Acta Psychiatr Scand.* 2011;123(2):98-106.
9. Jensen PS, Rubio-Stipec M, Canino G, et al. Parent and child contributions to diagnosis of mental disorder: are both informants always necessary? *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 1999; 38(12):1569-1579.

10. Rusakovskaya O., Kostjuk G., Golubev S. et al. «Good-enough» and «not good-enough» parenting of persons under long-term follow-up psychiatric observation // E-Poster Presentations. (2020). European Psychiatry, 63(S1), S190. doi:10.1192/j.eurpsy.2020.

УДК 159.9

Статистический анализ показателей интеллектуальной компетентности старших подростков*

Я. И. Сиповская

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: syai@mail.ru

Аннотация. Работа направлена на статистический анализ показателей интеллектуальной компетентности в терминах ментального нарратива для определение этого конструкта в терминах понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей. Результаты исследования показали значимость применения наряду с классическим методом корреляционного анализа также и сетевой анализ, который позволяет построить модель исследуемого конструкта в его наиболее значимых компонентах и устранить из анализа незначительные компоненты, которые могут «зашумлять» полученные результаты. Для исследования показателей интеллектуальной компетентности также значимую роль сыграло применение факторного анализа, который позволяет зафиксировать латентную структуру исследуемой психической реальности. В случае построения регрессионных моделей показателей интеллектуальной компетентности обнаружилась проблема адекватности и надежности выделенных уравнений, что может указывать на нелинейный характер психического и на слабую пригодность таких методов анализа результатов измерения в гуманитарных науках.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, понятийный опыт, метакогниции, интенции, способности.

Феномен компетентности является предметом многочисленных исследований в течение нескольких десятилетий, и за последние годы интерес к проблеме компетентности и характеру ее проявлений значительно возрос, что отражается в появлении новых научных работ как в России,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00294.

так и за рубежом. Однако в настоящее время не выработано однозначного мнения относительно природы такой частной формы компетентности, как интеллектуальная компетентность. В этой связи возникает потребность в разработке особого методического и статистического аппарата, чувствительного к нюансам психологических измерений, которые характеризуются объемностью, подвижностью и нелинейностью связей.

Следует сказать, что изучение показателей интеллектуальной компетентности у старших подростков (15–17 лет) приобретает особенную актуальность ввиду критичности данного возрастного периода, когда особенно интенсивно развивается физическая, интеллектуальная, духовная и личностная сфера личности.

Вместе с тем, ряд авторов выделяют такие компоненты компетентности, как концептуальные способности и интеллектуальная саморегуляция (Холодная, 2012); интенциональный опыт, на основе которого формируются неявные знания, являющегося глубинным слоем индивидуальных знаний, (Холодная, 2012; Султанова, 2004 и др.); мотивация и определенные качества мышления (Равен, 2002).

Таким образом, предмет данного исследования – показатели и состав конструкта интеллектуальной компетентности, объект исследования – старшие подростки, у которых интеллектуальная компетентность формируется в процессе школьного обучения.

Цель исследования: раскрытие специфики конструкта интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте с помощью статистического анализа показателей исследования.

Методы исследования: для решения поставленных задач был применен следующий план исследования: измерение ряда показателей понятийных, метакогнитивных, интенциональных способностей у учащихся 9-х классов общеобразовательной школы (N=90).

Проведено исследование на различных испытуемых и с использованием различных методик: авторская методика для изучения интенциональных способностей (умонастроений и убеждений) «Умонастроения», концептуальных способностей «Понятийный синтез» (Холодная, 2012), метакогнитивных особенностей («Сравнение похожих рисунков» (Kagan, 1965) для произвольных метакогнитивных способностей; «Методика диагностики степени развития рефлексивности» (Карпов, 2003) для произвольных метакогнитивных способностей); авторская методика «Интерпретация».

Полученные в проведенном исследовании результаты позволяют сделать ряд выводов.

1. Среди всех примененных в исследовании методов статистического анализа, в которых были использованы описательные статистики (измере-

ние математического ожидания, минимальной и максимальной величины признака, дисперсии и ее ошибки, эксцесса и асимметрии), нормализация данных с использованием z-оценок, корреляционный анализ (метод Спирмана), дискриминантный (пошаговый) анализ, факторный (эксплораторный и конфирматорный) анализ с вращением варимакс, регрессионный (множественный) анализ и сетевое моделирование, наилучшие результаты показали следующие методы: факторный и сетевой анализ.

2. Показана значимость применения наряду с классическим методом корреляционного анализа также и сетевого анализа, который позволяет построить модель исследуемого конструкта в его наиболее значимых компонентах и устранить из анализа незначительные компоненты, которые могут «зашумлять» полученные результаты. Для исследования показателей интеллектуальной компетентности также значимую роль сыграло применение факторного анализа, который позволяет зафиксировать латентную структуру исследуемой психической реальности. В случае построения регрессионных моделей показателей интеллектуальной компетентности обнаружилась проблема адекватности и надежности выделенных уравнений, что может указывать на нелинейный характер психического и на слабую пригодность таких методов анализа результатов измерения в гуманитарных науках.

3. Проведенный с помощью стат. методов анализ позволил получить следующие значимые психологические результаты относительно связи показателя интеллектуальной компетентности, измеренного в терминах особенностей ментального нарратива, с показателями концептуальных способностей, произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей в терминах уровня сформированности рефлексивности и рефлексивности, соответственно, интенциональных способностей как способностей опираться на интуитивные умонастроения при поиске ответа в ситуации неопределенности. Таким образом, интеллектуальная компетентность выступает фактором интеграции интеллектуальных способностей разного уровня организации ментальной деятельности на этапе старшего подросткового возраста.

4. Наиболее прогностическими по отношению к оценке уровня интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте являются показатели метакогнитивных способностей (рефлексивность как один из видов произвольной регуляции интеллектуальной деятельности и рефлексивность – показатель непроизвольного интеллектуального контроля).

5. Факторная структура интеллектуальной компетентности может быть описана показателями понятийных (концептуальных), интенциональных (умонастроений и убеждений) и метакогнитивных способностей (рефлексивностью и рефлексивностью).

6. Регрессионные уравнения показателей интеллектуальной компетентности включают понятийные (концептуальные) способности, интенциональные способности (умонастроения), метакогнитивные (рефлексивность, когнитивный темп) способности.

7. Структура сетевой модели конструкта интеллектуальной компетентности показала, что ядро этого конструкта представляют способности, характеризующиеся функцией порождения нового контекста (концептуальные способности), неявным интеллектуальным предчувствием направления нахождения решения в ситуации неопределенности (интенциональные способности, умонастроения), произвольной регуляцией своей интеллектуальной деятельности (рефлексивность), тогда как когнитивно более простые способности (предложения фактологического и вопросительного типа) и произвольные метакогнитивные способности (показатели рефлексивности) располагаются на периферии, хотя часть последних, а именно, показатели рефлексивности в виде когнитивного темпа все же связаны с предложениями эмоционально-оценочного личностного и содержательного типов.

Таким образом, в соответствии с полученными результатами, есть основания заключить, что к старшему подростковому возрасту понятийное мышление сформировано в достаточной мере для того, чтобы обеспечивать качественное повышение интеллектуальных ресурсов подростка. К данному возрастному этапу становится возможным разворот ментального пространства наиболее полно, несмотря на гетерогенность установленных связей и отношений.

Список литературы

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
2. Султанова Л. Б. Проблема неявного знания в науке. Уфа: Издательство УГНТУ, 2004. 184 с.
3. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
4. Kagan J. Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children // Child Development, 1965. Vol. 36. Pp. 609–628.

К вопросу о методологии и методе анализа развития русской ментальности

А. В. Сухарев

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: zavor753@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье в обобщенном виде рассматривается обоснование и возможность применения трандисциплинарной этнофункциональной методологии к историко-психологическому анализу развития русской ментальности в современном мультикультурном мире. В качестве основных принципов, лежащих в основе метода, являются принципы этнофункциональности, этнофункционального единства микро- и макрокосма, субъектности, развития и др. Показано, что этнофункциональная методология, во-первых, позволяет использовать результаты индивидуально-психологических исследований в анализе развития коллективного субъекта, а во-вторых, теоретически обеспечивает принципиальную возможность оценивать его развитие, как по психологическим, так и внепсихологическим показателям (медицинским, демографическим, экономическим, культурным и пр.). Данная методология позволяет выявить специфику развития образной сферы развития ментальности русского коллективного субъекта, которая заключается, прежде всего, в вытеснении и стигматизации представлений природного и природно-анимистического этапов развития русского коллективного субъекта.

Ключевые слова: методология, этнофункциональный подход, русская ментальность, трандисциплинарность, историко-психологический.

В качестве методологической особенности общего подхода к исследованию исторического развития общества мы рассматриваем принцип единства микро- и макрокосма в науках о человеке, рассматриваемый философами с древнейших времен и лежащий в основе одной из натурфилософских концепций целостного человека (Платон, М. Фичино, П. А. Флоренский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден А. Гумбольдт, К. Бэр, К. Э. Циолковский, А. И. Вернадский; и др.). Данный принцип используется для обоснования применения результатов исследований ментальности личности (индивидуального субъекта) к исследованию развития коллективного субъекта (А. Л. Журавлев). С конца XIX в. в психологии возрастает интерес к поиску общих закономерностей психического развития человека по аналогии с этапами развития животного мира и человеческой

культуры. В психологической науке начала XX в. положение о параллелизме микро- и макрокосма оказало влияние на формирование теорий психического развития человека (В. Вундт, З. Фрейд, В. Штерн, С. Холл, К. Бюлер и др.). В отечественной психологии роль филогенетического аспекта культурного развития психики человека рассматривалась в исследованиях Л. С. Выготского и А. Р. Лурии.

Рассмотрим далее метод исследования развития коллективного субъекта с позиций этнофункциональной методологии. Центральным инструментом нашего анализа развития ментальности общества является актуальная в современной культурно-исторической ситуации трансдисциплинарная этнофункциональная методология, позволяющая оценивать развитие коллективного субъекта, как по психологическим, так и внепсихологическим показателям (экономическим, культурным и пр.) (Сухарев, 2008, 2009, 2017). Принцип исторической актуальности определяет выход из провозглашенного П. Фейерабендом теоретико-методологического плюрализма. В качестве базовой науки (Шихирев, 1993) для новой научной парадигмы выделяется этнология, научный и повседневный интерес к которой, начиная с конца XX в., заметно нарастает. По существу, этнофункциональная методология есть способ применения этнологии в качестве базовой науки (Шихирев, 1993) к современным реалиям мультикультурного мира.

Помимо принципа этнофункциональности, наделяющего все компоненты ментальности этнической функцией и принципа этнофункционального единства микро- и макрокосма, данная методология, включает принципы этнофункциональной системности, развития, детерминизма и субъектности. Рассмотрим специфику использования некоторых из этих принципов применительно к исследованию коллективного субъекта.

Принцип этнофункционального единства микро- и макрокосма составляет основу исследования коллективного субъекта и постулирует тождественность идеального прообраза развития общества и личности в конкретной этносреде. По аналогии с развитием личности развитие коллективного субъекта предполагает этапы: природный, природно-анимистический, надэтнически-религиозный (христианство), этап просвещения (модерна) и постмодерна. В наших историко-психологических исследованиях была выявлена специфика развития русского коллективного субъекта на каждом этапе, заключающаяся в специфике развития образной сферы (термин А. А. Гостева). Данная специфика заключается, прежде всего, в вытеснении и стигматизации представлений природного и природно-анимистического этапов развития русского коллективного субъекта (Сухарев, 2017; и др.).

Еще в конце XIX в. М. О. Коялович в своей работе «История русского самосознания» отмечал, в частности, что когда в русской истории начинают искать что-то «объективное», то обязательно находят «что-то немецкое»; поэтому необходимо исследовать именно «субъективное», русское в нашей истории (Коялович, 1997, с. 33-37). В связи со сказанным, для исследования этнофункционального историогенеза ментальности общества и его возможных искажений мы использовали метод этнофункциональной историко-психологической реконструкции (Сухарев, 2017), основанный, в частности, на принципе этнофункциональной субъектности. Данный метод является вариантом метода историко-психологической реконструкции, разработанный французской исторической школой Анналов (М. Блок, Л. Февр и др.). В историческом познании субъект понимает и интерпретирует прошлое сквозь призму собственных «внутренних условий» (С. Л. Рубинштейн).

Особенностью нашего подхода к психологической реконструкции смысла текстов исторических или историографических источников (с наших «субъектных» позиций они «равнозначны») является учет этнической функции, во-первых, ведущих представлений авторов, пусть даже анонимных; во-вторых – особенностей ментальности современного данному автору общества, культурно-историческому моменту и в-третьих, необходимость саморефлексии содержания и этнической функции своей собственной позиции. Данный подход мы определяем как этнофункциональную историко-психологическую реконструкцию.

С позиций принципа этнофункциональной субъектности мы оцениваем любые тексты, на которые могут опираться исторические исследования. Летописи, хроники, мемуары, письма, исторические исследования и пр. всегда несут на себе отпечаток ментальности субъекта – реального или анонимного автора того или иного текста. Как авторская историография, так и анонимные тексты или летописи, включая иностранные источники и историографию, в значительной мере отображают специфику ментальности всего современного им общества, определенного социального слоя или группы. Например, древнерусские летописи, традиционно считающиеся в классической исторической науке «источниками», часто написаны анонимными авторами, которые в любом случае являлись христианами. Поэтому, в частности, описания событий (иногда с чужих слов или по преданиям), отбор и интерпретация фактов, касающихся дохристианских верований, скорее всего, будут неполными, в некотором роде тенденциозными. Другими словами, любой текст отражает субъектную оценку: даже простое перечисление фактов указывает на то, что именно они осознанно или неосознанно были отобраны автором из всей полноты бытия.

В целом субъектному методу в историческом познании аналогичен метод субъективного анамнеза в клиническом исследовании личности, в котором на первый план выдвигается «субъективный» самоотчет пациента о развитии своих чувств, представлений, мышления, по сравнению с т. н. «объективным анамнезом» (В. Н. Мясищев).

Как психолог в клиническом исследовании ментальности пациента, так, по аналогии, в исследовании, например, ментальности автора древних текстов, через систему знаков (речь, поведение или текст, дополнительные исторические сведения) восстанавливают ментальность субъекта методом историко-психологической реконструкции. Как единый метод познания ментальности коллективного субъекта при «субъект-субъектном» взаимодействии, наш метод можно назвать «методом этнофункциональной реконструкции ментальности коллективного субъекта».

Предметом историко-психологического исследования является не то, что было «на самом деле», а то, как представлял себе автор или группа авторов те или иные события, то есть содержание их ментальности и этническая функция ее составляющих. Ибо именно представления субъекта определяют его поведение в самом широком смысле.

Основной результат этнофункциональных теоретических и экспериментальных исследований личности, который может быть использован для анализа истории ментальности общества, таков: нарушения последовательности и этнодифференцирующие изменения в содержании этапов развития ментальности коллективного субъекта (особенно природного и природно-анимистического) могут снижать его адаптационный потенциал по широкому кругу показателей, как психологических, так и внепсихологических (медицинских, экономических, культурных, демографических и пр.).

Список литературы

1. Коялович М. О. История русского самосознания. Минск: Лучи Софии, 1997.
2. Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
3. Сухарев А. В. Опыт преодоления методологического кризиса: принцип исторической актуальности и этнофункциональная парадигма в психологии // Мир психологии. 2009. № 3 (59). С. 123–59.
4. Сухарев А. В. Развитие русской ментальности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 398 с.
5. Шихирев П. Н. Эволюция парадигмы в современной социальной психологии: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 1993. 78 с.

Методы и методология полевых исследований: контуры проблемы*

В. А. Толочек

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: tolochekva@mail.ru

Аннотация. Цель: анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) в современной организации. Методы: анализ литературных источников, рефлексия опыта проведения НИР. Мета-проблема – методология и методы полевых исследований как особого класса НИР, – обсуждается на примере наблюдения и изучения поведения и деятельности субъектов в современных крупных организациях. Показано, что представители разных социальных групп по-разному относятся к обследованиям (от лояльности до открытого саботажа). Резюмируется: проведение комплексных НИР сложно; целесообразно использование модулей как операциональных «единиц» (включающих эмпирические данные разного рода), этапных «срезов», мониторинга.

Ключевые слова: методы, методология, полевые исследования, проблема, ресурсы, работники, организации.

Введение. Современность – в ее типичных объектах, обстоятельствах организации и проведения НИР ординарными исследователями, – объяснимо нередко остаются вне поля внимания методологов. Для развернутой методологической рефлексии нужен определенный лаг времени – проблема должна «созреть», стать явно актуальной, настоятельно регулярно «заявлять о себе». Именно этим и задаются предпосылки ее обстоятельного рассмотрения, описания, анализа. «Будни» дисциплины, «черновая работа» ординарных исследователей объяснимо мало привлекают внимания методологов и историков науки. Между тем малозаметные обстоятельства, создающие актуальные типовые ситуации НИР, со временем могут «вырастать» в реальные проблемы, захватывающие планирование, организацию и проведение НИР.

«Гераклит говорит, что все движется и ничего не стоит... что дважды в одну и ту же реку войти невозможно»; Платон в разных произведениях

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-29-07409.

упоминал эту мысль философа, жившего в V в. до н. э. В разные исторические периоды развитие психологии определялись разными задачами и условиями их решения; в одни периоды дисциплина была более востребована, в другие – менее, в одни периоды более актуальными становились одна социальные задачи, в другие – иные (см. обзоры: Мазилов, 2017; Толочек, 2018, 2019; Шадриков, 2013; Шадриков, Мазилов, 2015). Настоящую ситуацию, в которой сильно усложнены и затруднены условия проведения исследований *в современных организациях*, можно определить как *методы и методология полевых исследований* и классифицировать ее как научную и научно-практическую проблему. *Цель*: теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) в современной организации. *Методы*: анализ научной литературы, рефлексия опыта проведения НИР на современном промышленном предприятии, психодиагностика.

Методы и методология полевых исследований как научная и научно-практическая проблема. Рассмотрим особенности и условия проведения НИР *в современных организациях* на примере психологии труда. В разные исторические периоды развитие нашей дисциплины (психотехники, индустриальной (промышленной) психологии, эргономики, инженерной, организационной психологии) определялись разными задачами и условиями их решения; в одни периоды дисциплина была более востребована, в другие – менее (см. обзор: Толочек, 2018, 2019).

Проблемы НИР на промышленных предприятиях в начале XX столетия представлялись пионерами психотехники как организационные, как просветительские, предполагающие пропаганду и объяснения – доведение до всех участников общественного производства (предпринимателей, директоров, руководителей среднего и низового звена, рабочих) преимуществ и взаимных выгод от улучшения организации труда; все вместе – как реализация научного подхода, научной организации труда. Одним из наиболее конструктивных периодов развития дисциплины можно считать 20-летие – середина 1960–1980-х годов. В этот период происходит становление дисциплинарных областей (эргономики, организационной психологии), широко и разнообразно по формам проводятся исследования, их результаты внедряются в практику; обобщается опыт, который представлен в научных, учебных и методических пособиях. НИР на предприятиях и в организациях в середине XX столетия представлялись отечественным психологам труда (эргономистам, инженерным психологам) как реализация нечто естественного и необходимого (даже несмотря на множественные препятствия, крайне редко становились предметом рефлексии).

Период с начала 1990-х по настоящее время можно образно назвать «темными десятилетиями» отечественной психологии труда. Реализация НИР на отечественных предприятиях, в организациях остается крайне сложной в организационных аспектах. Это первый аспект проблемы; второй – собственно методологический. Утрачивается накопленный опыт; обстоятельства работы ученых изменились; реальные полевые исследования могут проводить представители новой когорты, не имеющие ни должного опыта, ни «права на ошибку». Третий аспект – методический. Методы научного исследования (как правило, обсуждаемые в учебных пособиях) представляются как своды требований к психодиагностическому инструментарию, к требованиям и условиям процедуры диагностики в некоторой идеальной организации, представленной идеальными обследуемыми, вне условий действительности, затрудняющих саму возможность проведение полевых исследований в современных организациях.

Психологами накоплен огромный опыт проведения НИР, например, в учебных группах (школьников, студентов), то есть, лиц, находящихся в прямой зависимости от исследователя, де-факто – учителя, преподавателя, имеющего достаточные ресурсы власти – «организационной власти» или «оснований власти». Но в реальных полевых исследованиях на современных предприятиях и в организациях ученый не только не имеет необходимых ресурсов «власти», но на каждом этапе встречает сопротивление разных категорий работников, использующих разные предлоги для уклонения, для саботажа. Ожидания, что хороший психолог-исследователь в каждой сложной ситуации будет заявлять о себе и как эффективный практический психолог, де-факто невыполнимы. Узость и ограниченность выделяемых предметов частных дисциплинарных областей усугублялись резко сузившимися «батареями» методов изучения труда и человека труда, оперированием крайне ограниченными типами эмпирических данных. В реальном арсенале ученых на протяжении последних десятилетий остаются лишь опросники, своды самооценочных суждений людей; метод экспертов используется редко; еще реже – наблюдение; аппаратные методы давно ушли из операционального репертуара ученых.

Принимая во внимание все формальные требования, нужно либо вступать в область безграничных компромиссов, либо вообще отказываться от проведения НИР. Но есть и третий путь. Он должен быть найден и обоснован. В широком смысле, это вопрос об отношении общих, специфических и единичных особенностей деятельности и поведения конкретных людей и социальных групп, которые могут выступать в качестве основ «координат» научного анализа, «измерений» процессов социальной

действительности, содействующих ее пониманию и возможности управления ее эволюцией.

Заявленная ситуация как проблема имеет исторически универсальный характер (см. обзоры: Толочек, 2017; Онис...2017; др.). В продолжении последних трех десятилетий мы наблюдаем негативно динамику отношения персонала крупных организаций к проведению любых НИР. Если в конце 1980-х годов при проведении нами НИР на крупных промышленных предприятиях все сотрудники, за незначительным исключением, от рядового инженера до руководителей высшего звена, прилежно заполняли бланки, задавали вопросы, интересовались результатами, то уже в конце 2000-х в сотрудники организаций неохотно взаимодействовали с исследователями, нередко откровенно грубо саботировали (вероятно, посмеивались над психологами). В 2018–2019 гг. при проведении НИР на 4-х крупных заводах (инициированного их директорами) психологов не допускали до прямого общения с обследуемыми (лишь он-лайн, опосредствование работниками ОК); из списочного состава, определенного директорами, по полную программу НИР прошли не более 50 % сотрудников.

Заключение

Обобщая, выделим, что в психологии, при проведении полевых НИР (как и в медицине, и в других дисциплинах, реализующих принцип единства теории, эксперимента, практики) важной составляющей, наряду с научной, должно стать искусство исследователя, его умение в «хаосе», в переплетении общего, особенного, единичного искать и находить взаимосвязи, объясняющие отдельные фрагменты социальной действительности и далее, по возможности – восстанавливать целостную картину изучаемой действительности. Но это искусство должно активно поддерживаться профессиональными технологиями, а именно – методологией дисциплины. При этом важно, чтобы «...Методология должна быть методологией «снизу». ... методологические положения должны идти от самой психологии, от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой психологической науки» (Мазилев, 2017, с. 10).

Список литературы

1. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.
2. Толочек В. А. Парадоксы развития отечественной индустриальной организационной психологии [Электронный ресурс] // Организационная психология, 2017. Т. 7. № 4. С. 129–144. URL : <https://orgpsyjournal.hse.ru/2017-7-4.htm>
3. Толочек В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. Москва: Юрайт, 2018.

4. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. доп. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
6. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.
7. Ones D. S., Kaiser R. B., Chamorro-Premuzic T., Svensson C. Has Industrial-Organizational Psychology Lost Its Way? // *Industrial-Organizational Psychologist*. V. 54(4). 2017. Pp. 67–74.

УДК 159.9

Семья как индикатор состояния российского менталитета*

Б. Н. Тугайбаева

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: batima-1@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы историко-психологического исследования российского менталитета в соотношении с изменениями в важном социальном институте – современной российской семье; акцентируются теоретико-методологические вопросы изучения менталитета и семьи с позиций комплексного психолого-исторического подхода, предложенного историком психологии В. А. Кольцовой, системной методологии в трактовке метасистемной организации психики А. В. Карпова, гендерного подхода и концепций, рассматривающих общество как конструирование реальности.

Ключевые слова: менталитет, семья, комплексный психолого-исторический подход, метасистемная организация психики.

Проблематика исследования менталитета в научной психологии уже имеет свою историю и занимает свою нишу в структуре социально-гуманитарного знания как междисциплинарная область. Понятие менталитета получило адекватное наполнение в работах философов, историков, политологов, культурологов, социологов, психологов (Г. В. Акопов, М. Блок, Г. Д. Гачев, А. Я. Гуревич, И.Г. Дубов, И. Е. Загороднева, В. А. Кольцова, Л. Н. Пушкирев, В. Е. Семенов, О. Г. Усенко, А. В. Юревич и др.). Тем не менее, остаются вопросы, требующие научной рефлексии в плане концептуальных оснований изучения взаимосвязей менталитета и многоаспектных проблем семьи в исторической психологии. Как отмечала В. А. Кольцова, «историческая психология фиксирует и изучает область,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 20-013-0039.

лежащую на стыке реальности психического мира с явлениями социально-культурного характера... , она прослеживает то, как человек вписывается в культуру, творя и преобразуя ее, и как он сам при этом определяется ею» (Кольцова, 2008, с.15). Психологическое и историческое выступают как две равнозначные и неразрывно связанные друг с другом стороны историко-психологической рефлексии. Таким образом, с позиций этой области психологии возможно изучать и человека, и общество, проследить генезис различных социально-психологических явлений и феноменов психической жизни, а также социальных проблем современности.

В нашем исследовании мы опираемся на следующее определение менталитета: это сложная самоорганизующаяся система, которая проявляется в разных сферах социальной жизни – в процессах социализации и культуризации, семейном и общественном воспитании, образовании и познании, деятельности и общения; менталитет обеспечивает закрепление, сохранение и трансляцию специфических для народа форм восприятия мира, реагирования на события и явления, традиций и норм, ценностей и идеалов (Журавлев, Кольцова, 2016, с. 16). Менталитет соотносится с особенностями культуры и народности, он принципиально не имеет универсальной структуры, носит сугубо культурно-исторический характер, определяется конкретной стадией исторического развития народа; пытаясь описать некие общие характеристики российского менталитета мы должны признать полиментальный его состав включенность этнических, профессиональных, конфессиональных, гендерных менталитетов (позиция В. Е. Семенова).

В ранее проведенных исследований историогенеза и современного состояния российского менталитета (грант 2013–2015 гг.) в качестве основного способа исследования российского менталитета было обосновано проведение системно-структурного анализа, направленного на выделение совокупности компонентов, особенностей их взаимосвязи (наличие ядерного и периферийного слоя), а также системообразующего основания, объединяющего их в целостную систему, собственно и определяющую специфику менталитета конкретного народа. Таким образом, утверждается положение, что особенность менталитета того или иного народа выявляется через раскрытие системы его психологических составляющих, образующих структурно организованное целое.

Задача выявления взаимосвязей менталитета (как явления высокого уровня социального устройства общества, большой социальной группы – народ) с состоянием семьи (малая группа), и ментальностями отдельных членов семьи (уровень личности), требует учета структурной организации, факторов обуславливающих динамику взаимовлияний в социально-психологической системе – «менталитет народа – семья – отдельный человек».

Положения системного подхода Б. Ф. Ломова, развиваемые в современной отечественной психологии (В. А. Барабанщиков, Д. Н. Завалишина, Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин), предложенная концепция метасистемных организаций уровней структур психики А. В. Карпова, как нам видится, применимы в исследовании взаимосвязей и взаимовлияний динамической системы «менталитет народа – семья – личность». Менталитет может быть отнесен к явлениям метасистемного уровня, он представляет собой ментальное образование, «мировосприятие» (идеалы, ценности, коллективные представления, общественные настроения), имеющее идеальную природу, некая обобщенная система знаний и репрезентаций. Как пишет А. В. Карпов о сути метасистемного уровня: «являясь по своему содержанию информационным и выступая как совокупность «знаний о мире» (в широком смысле), метасистемный уровень является именно уровнем, включен в общую иерархическую структуру уровней организации системы – психики» (Карпов, 2004, с. 48). Этот уровень взаимодействует со всеми иными ее иерархическими уровнями, система знаний (все информационное содержание психики) сама начинает подчиняться общим структурно-уровневым закономерностям, «знания оказываются в состоянии управлять структурой, содержание получает статус детерминаты функциональной динамики» (Там же, с. 49). Это положение объясняет регулирующую функцию менталитета, а также динамические явления в самой структуре менталитета, кроме того, взаимообусловленность ментальностей отдельных личностей и малой группы (семья) и менталитета народа в условиях трансформации внешних социальных условий (например, кризисы общественной системы).

Другим значимым методологическим подходом, применимым к изучаемой области явлений, мы считаем гендерный подход и гендерную методологию исследования. Гендерная терминология вошла в общественно-гуманитарный научный дискурс, концепт гендера сегодня уже не вызывает резкого отторжения у исследователей общества и социальных групп. Как отмечает Здравомыслова, в силу проблематизации гендерных отношений в период масштабных социокультурных изменений российского общества, темы трансформации структуры семьи, супружеских ролей и отношений, кризиса института брака, изменения положения мужчин и женщин в экономической, политической и приватной сферах привлекли внимание многих исследователей социологов и психологов. Гендерные исследования стали развиваться в нескольких направлениях – в рамках структурного подхода в функциональном или марксистском варианте и социальный конструктивизм. Объединение этих подходов в структурно-конструктивистский Р. Коннелом (который предполагает сочетание двух

концептов – социальное конструирование гендера и гендерная композиция) позволяет учесть и динамическое измерение гендерных отношений на микроуровне (создание и воспроизводство пола / гендера в процессе взаимодействия мужчин и женщин), и исследовать макроуровневые структуры и их влияния, факторы системы гендерных отношений (институты воспроизводства гендера, сферы дифференциации и социализации, такие как производственная сфера, политика, семья и школа, СМИ, ближайшее окружение) (Здравомыслова, с. 20). Гендерный ракурс анализа позволит рассмотреть современную динамику изменений в сфере российской семьи и гендерных отношений (в том числе и представлений мужчин и женщин о ролях в семье, их реальных практик устройства семейной системы, их стереотипов и др.) в соотношении с гендерной политикой государства, гендерной идеологией (макроуровень).

Исследования семьи выделились в самостоятельную область – социологию семьи, в которой накоплены обширные статистические данные и анализ состояния российской семьи (С. И. Голод, Т. А. Гурко, А. И. Антонов, Е. А. Здравомыслова, Т. А. Репина, А. Ю. Зубок, В. И. Чупров и др.). В социологии предложены актуальные и полезные для нашего историко-психологического исследования концептуальные подходы понимания социальных систем, применимые для изучения процессов изменения в социальном институте семьи. К сожалению, в данной статье мы не можем представить развернутый анализ социологических теорий, обозначим лишь важные положения некоторых из них: современное общество постмодерна понимается как текучее и неопределенное, размывающее социальные устои, структуры, социальные связи (З. Бауман); гендерные отношения проявляются в коммуникации, в гендерном дисплее, он всегда контекстуален и детерминируем культурой и властными отношениями (И. Гофман, драматургический интеракционизм); понимание перехода современного российского общества в «модернизированное», историческая динамика состояния нашего общества от «кризисного» к «модернизированному» сопровождается динамикой основных социо-культурных паттернов. Отмечаемые социологами трансформации социума сопряжены с изменениями в умонастроениях, представлениях, ценностных отношениях людей к разным общественным явлениям, в поведении личности и социальных групп, то есть с трансформациями менталитета.

Список литературы

1. Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Российский менталитет как предмет психологического исследования // Историгенез и современное состояние российского менталитета. Вып. 2. Москва : изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

2. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 15–24.

3. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Издательство Института психологии РАН, 2004. 506 с.

4. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2008. 511 с.

УДК 159.9

Категория впечатления в психологии переживания

Л. Р. Фахрутдинова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
e-mail: liliarf@mail.ru*

Аннотация. Актуальность исследования связана с необходимостью развития категории переживания, где категория впечатления представляет собой одно из важнейших областей знания, раскрывающей психологический механизм саморазвития сознания. Наши исследования основываются на представлениях школы Л. И. Божович о природе впечатления и его функции в развитии сознания человека, на идеи Ж. Пиаже, которые в нашей концепции переживания (Фахрутдинова, 2012) трансформировались в аккомодационный потенциал впечатления, являющегося пусковым механизмом актуализации переживания данного впечатления и «переработки» его в структуры сознания через процессы ассимиляции и аккомодации через образы внутреннего и внешнего мира. Нами выделены социальные впечатления, исследованиям которых посвящено ряд наших работ. Социальные впечатления – это «след», «оттиск», который остается на субстанциональности групповых переживаний вследствие тех или иных социально значимых событий. В данной работе в качестве примера мы рассматриваем исследовательский потенциал теории переживания (Фахрутдинова, 2009) на примере переживания межэтнического конфликта на Ближнем Востоке.

Ключевые слова: переживание, впечатление, социальное впечатление, межэтнические отношения.

Осмысление и рефлексия психической реальности через категорию переживания позволяет выявлять психологические закономерности деятельности сознания, саморазвития сознания, функционирования сознания. Впечатление представляет собой составляющую переживания, оно включено в структуру переживания, в то же время как пусковой элемент переживания.

© Фахрутдинова Л. Р., 2020

Наши исследования показали, что впечатление – это переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде результата воздействия сложного явления или совокупности явлений (например, вида природы, произведения искусства) через синтез когнитивно-аффективного комплекса, имеющего субъективную значимость и аккомодационный потенциал. Впечатление является имплицитным компонентом врожденной человеческой способности к саморазвитию (Фахрутдинова, 2012).

Отечественная школа психологии отводит впечатлению важное место в развитии ребенка. Л. И. Божович (1995) исследовала функции новых впечатлений в развитии детей в младенческом возрасте. При переходе от новорожденности к младенчеству у детей возникает новый вид потребности: потребности в новых впечатлениях. Далее данная потребность (потребность в новых впечатлениях) преобразуется в качественно новый уровень: духовные потребности человека. В наших представлениях о механизмах переживания впечатление включено в структуру переживания как его неотъемлемый элемент, пусковой механизм, материал для переживания (Фахрутдинова, 2012).

Необходимо отметить аккомодационный потенциал впечатления. Чем он выше, тем более развивающий или разрушительный потенциал несет данное впечатление для субъекта. Так, например, впечатление, след, который оставляет война, является зачастую впечатлением со столь высоким аккомодационным потенциалом, что человек не в силу его освоить самостоятельно, без помощи психотерапевтов. И тогда, в случае отсутствия квалифицированной помощи, данное впечатление может оказаться для данного военнослужащего опасным для его психического здоровья.

Чем больше след впечатления, тем выше развивающий потенциал переживания данного впечатления, тем более развитыми становятся психические структуры. Причем развивается интеграция и дифференциация данных структур. Процессы ассимиляции впечатления приводят к развитию и обогащению имеющихся психических структур, а процессы аккомодации в возникновении новых, к интеграции имеющихся структур в новые схемы на иной основе. В понимании развивающего потенциала впечатления мы опирались на труды Ж. Пиаже (Пиаже, 2008), М. А. Холодной (Холодная, 2002). Таким образом, переживание впечатления приводит к развитию субъектности, личности, индивидуальности, повышению уровня сложности биопсихосоциальной системы человека.

Сам процесс запуска переживания человеком не осознается. Поэтому запущенное переживание вспять не повернуть. Невозможно после того, как возник след, запустилось переживание, вернуть ситуацию в прежнее русло, как невозможно превратить реку в первоначальный родник. Мож-

но только пройти до конца данный процесс, приняв неотвратимость изменений, неизбежность качественной трансформации сознания человека. Мне приходилось беседовать с военными психологами, которые пытались помочь забыть человеку травмирующие впечатления войны. И здесь мы встречаемся с экзистенциальным вызовом, со страхом перед качественными изменениями в жизни человека. Задача психотерапевта – помочь пережить те впечатления, которые для человека могут казаться невозможными для дальнейшей жизни.

Наши дальнейшие исследования природы впечатления и его влияния на структурно-динамическую организацию переживания показали, что впечатление может быть классифицировано в соответствии с различными измерениями, планами и иерархической принадлежностью в психическом целом источника его стимуляции (Фахрутдинова, 2008, 2009, 2012).

Рассмотрим впечатления, связанные с различными иерархическими уровнями психического целого. Впечатления, связанные с психофизиологическими аспектами бытия: например, человек может переживать впечатление, связанное с половым созреванием, с психофизиологическими аспектами сексуальных отношений, с возрастными изменениями в силе, работоспособности нервной системы и организма как целого, и др. Подросток рефлексировал свое становление как взрослого человека, и психофизиологический аспект данного процесса имеет значительную роль в формировании половой идентичности.

Впечатление эмоциональной жизни субъекта, его чувств, эмоциональных реакций может быть также впечатлением с высоким аккомодационным потенциалом. Особенно связанных с эмоциональной сферой человеческих отношений (любви, ненависти, восхищения и пр.) Чувство любви является впечатлением со столь высоким аккомодационным потенциалом, что может иметь как развивающий, так и разрушительный характер на психические структуры. Столь сокрушительный характер данного впечатления приводит к актуализации защитных механизмов и уменьшению, и даже отказу от данного чувства. Практика психотерапии показывает распространенность проблемы неспособности к переживанию чувства любви, например, связанного с семейными отношениями. Впечатления, связанные с когнитивной сферой, с результатами мыслительных операций, с восприятием внутренних и внешних объектов, которые оставляют глубочайший след, запускающий процесс переживания.

Можно выделить впечатления, связанные с различными видами деятельности (учебная, игровая, профессиональная и др.). Структурная организация переживания показала зависимость пространственно-временной и информационно-энергетических характеристик переживания социаль-

ной ситуации в зависимости от этнической принадлежности на примере россиян и китайцев (Fachrutdinova, Sabirov, 2017).

Отдельно рассмотрим социальные впечатления, связанные с сопряженностью процессов индивидуального и группового субъектов. Социальные впечатления – это впечатления, разделяемого субъектами определенной социальной группы, которое отражает аккомодационный потенциал впечатления как для группового субъекта, так и для отдельных индивидумов данной группы. Приведем некоторые примеры наших исследований в области психологии переживания социальных впечатлений.

Рассмотрим переживание впечатления межэтнического конфликта в одном из многонациональных регионов Ближнего Востока палестинцев и израильтян (Фахрутдинова, Шауамри, 2018).

Выявлено, что палестинцы дают достоверно более высокие показатели телесной составляющей переживания по экстерорецепторному измерению (изменения в зрительном, слуховом, вкусовом, обонятельном, тактильном восприятии мира). Например, палестинцы проявляют более высокие показатели обострения зрительного и слухового восприятия при переживании межэтнического конфликта. По проприорецепторной составляющей переживания (мышечные ощущения) проявились высокие показатели, как со стороны палестинской, так и израильской стороны. По проприорецепторной составляющей переживания (вестибулярные ощущения) выявлено, что палестинцы достоверно проявляют показатели выше среднего, израильтяне ниже среднего уровня, вся совокупность выборки палестинцев и израильтян показали снижение в самоощущении устойчивости мира (головокружение, труднее держать равновесие, труднее ходить). Интерорецепторная составляющая переживания показывает достоверно более высокие показатели усиления реакции сердечно-сосудистой системы при переживании конфликта палестинцами. Показатели самоощущений в области желудочно-кишечного тракта палестинцев выше среднего, у израильтян ниже среднего, но у обеих сторон был определен негативный характер самоощущений.

Установлено, что количество корреляционных связей между эмоциональной характеристикой переживания и телесной составляющей у палестинцев и израильтян различается как качеством связей, так и их количеством. У израильтян наблюдается большее связей эмоциональной и телесной составляющей.

Таким образом, исследования показали, что структурная организация переживания межэтнического конфликта палестинцев и израильтян достоверно различаются по уровневым показателям и внутрискруктурным отношениям.

Список литературы

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва: Римис; 2008. 249 с.
2. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учеб. пособие для вузов / М. А. Холодная. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 303 с.: ил.
3. Фахрутдинова Л. Р. Психология переживания человека. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2008. 676 с.
4. Фахрутдинова Л. Р. Теория переживания. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2009. 416 с.
5. Фахрутдинова Л. Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. Казань, 2012. 535 с.
6. Фахрутдинова Л. Р., Шауами Салах. Сравнительный анализ телесной составляющей переживания межнационального конфликта палестинцев и израильтян // Психология психических состояний: сб. статей / под ред. А. О. Прохорова, А. В. Чернова, М. Г. Юсупова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. Вып. 12. С. 105–111.
7. Fachrutdinova L. R., Sabirov T. N. Cross-Cultural Studies of Structural and Dynamic Features of Learning Experiences among Russian and Chinese Teenagers / HELIX. November 2017. Vol. 8(1). Pp. 2527–2530. URL : <http://www.helix.dnares.in/wp-content/uploads/2017/12/2527-2530.936.pdf>
8. Fakhrutdinova L. R. On the Phenomenon of “Perezhivanie”. “Journal of Russian and East European Psychology. March-April. 2010/ VOL. 48, No. 2. Pp. 31-47 (1,06 п.л.).

УДК 159.9

Формирование личности в условиях реально-виртуального бытия и проблемы образования

Л. В. Черемошкина

МПГУ, Москва

e-mail: LVCH2007@yandex.ru

Аннотация. В статье говорится о необходимости создания теории национально ориентированного образования на основе закономерностей формирования личности в условиях изменившегося образа жизни и деятельности человека. Реально-виртуальное бытие, насильственная глобализация, перенасыщенность информацией, расхождения реальной жизни и ее представленности в информационных потоках при отсутствии идеологического фундамента оказывают деформирующее влияние на сознание человека, его мотивационную сферу и целеполагающую активность. Теория национально ориентированного образования должна вбирать: концепцию новой дидактики; концепцию воспитания в сложившихся условиях; концепцию развития интеллекта

© Черемошкина Л. В., 2020

как системного взаимодействия когнитивных способностей и репрезентативной картины мира.

Ключевые слова: личность, реально-виртуальное бытие, национально ориентированное образование.

Когда создавался факультет психологии в Ярославском университете, ценность фундаментального образования для сохранения и развития страны не оспаривалась. Наши преподаватели: В. Д. Шадриков, М. С. Роговин, Н. П. Ерастов, Ю. К. Корнилов, А. И. Борисевич, И. М. Прохорова, Е. И. Григорьев, И. Ю. Мышкин, М. М. Князев, Н. П. Фетискин и совсем юные в те времена Л. П. Урванцев, В. Л. Шкаликков, С. И. Ерина и др. заботливо пестовали научное мышление своих студентов, не жалея сил и времени.

Прошло полвека, и нам, накопившим профессиональный и жизненный опыт, судьбу отдельно взятого факультета и университета приходится рассматривать в контексте нарастающих проблем отечественного образования.

В настоящее время уже не стоит задача сохранения полноценного высшего и среднего образования. В силу кадровых проблем это невозможно. Психологическая и педагогическая элита должна возглавить создание (воссоздание) национально ориентированного образования на основе теории новой дидактики, теории формирования личности и развития ее интеллектуальных ресурсов в условиях реально-виртуального бытия.

В 1990-е и в начале 2000-х гг. могло показаться, что направления реформирования системы образования обусловлены методологической безграмотностью ее руководства. Спустя четверть века, можно с уверенностью сказать, что это, увы, не так. Имеет место планомерный отход от приоритетного обсуждения содержания образования на всех его уровнях, в результате, бакалавриат и магистратуру можно назвать высшим образованием, но вряд ли оно является профессиональным высшим. При оценке качества образования наблюдается подмена понятий: вместо его содержания обсуждается обеспеченность компьютерами, интернетом, интерактивными досками и т. д. В последнее время происходит агрессивное навязывание худшего варианта заочного обучения – дистанционного, которое привело к ликвидации полноценного учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе. Что имеем? Повсеместное привлечение репетиторов, криминальные сводки из образовательных учреждений, выпускники вузов успешно работают, вне зависимости от профиля подготовки, исключительно в торговле.

Совершенно очевидно, что теория национально ориентированного образования не сможет появиться без методологического обеспечения междисциплинарными психологическими исследованиями закономерностей формирования личности в текущих условиях.

Внутренний мир личности, когнитивные способности, интеллектуальные ресурсы (знания и действия), являющиеся их следствием, формируются в процессе взаимодействия человека с окружающей средой.

Философия и психология национально ориентированного образования должна учитывать закономерности всех уровней взаимодействия человека и мира: индивидуального, субъектно-деятельностного и личностного (Черемошкина, 1999). Это важно для понимания отсроченных задач образования: кого хотим сформировать? Творца? Созидателя? Потребителя? Постчеловека?

Во-первых, виртуальная реальность кардинально изменила бытийный пласт жизни и взрослых, и детей. Реально-виртуальное бытие – это многоуровневая система процессов, свойства которой несводимы к характеристикам мира реальных объектов или свойствам элементов виртуального пространства. Это означает, что погружение, встраивание или втягивание человека в какое-либо взаимодействие с виртуальной, его сознанием и самосознанием.

Экспериментально доказано, что ежедневное и длительное пребывание в виртуальном пространстве изменяет показатели функционирования высших психических функций: замедляется опосредствованное запоминание, а мышление становится стереотипным. Больше половины активных пользователей, геймеров и «жителей» интернета не смогли выстроить последовательность умственных действий для обеспечения контроля процесса запоминания. Специфика регулирующих механизмов когнитивных способностей активных пользователей косвенно свидетельствует об их упрощенном понимании реальности (Черемошкина, 2009, 2010, 2013; Cheremoshkina, 2011).

Во-вторых, в условиях глобализации, идущей «рука об руку» с виртуализацией, из внутреннего мира человека «вымывается» глубинно-национальное, определяющее базовые ценности личности.

В-третьих, в условиях информационной перенасыщенности каждый вынужден приспосабливаться к навязываемым правилам взаимодействия с окружающей его действительностью. Большинство не в силах переработать огромные массивы ежедневных новостей, поэтому часть поступающей извне информации блокируется. Включаются защитные механизмы, как минимум для того, чтобы осмыслить необходимую в текущий период информацию. Это закономерное поведение, в противном случае, человеку, перегруженному информацией, не выжить.

В-четвертых, человек склонен верить слишком часто повторяемым суждениям, а информационные потоки целенаправленно организуются. В результате формируется упрощенная картина мира, определяющая по-

ведение, которое нельзя в полной мере назвать самостоятельным. В иных бытийных условиях при доминировании материального мира и реальных событий субъект мог перепроверить на практике, переосмыслить событие в реальном взаимодействии с ним, и на основе собственных действий утвердиться или разувериться в чем-то.

В-пятых, (и это главное!), наблюдается деформация мотивационной сферы детей и взрослых и, как следствие, их целеполагающей активности.

Итак, виртуализация, глобализация, информационная перенасыщенность, агрессивное навязывание СМИ определенных мнений, расхождения реальной жизни и ее представленности в информационных потоках при наличии идеологической и морально-нравственной вариативности являются условиями формирования упрощенной картины реально-виртуальных событий.

Однако сущностным фактором, определяющим специфику сознания и самосознания человека, его способностей и интеллекта является деятельность как целенаправленная активность.

Реально-виртуальное бытие современного человека в условиях отсутствия полноценной целеполагающей активности в жизни и деятельности формирует упрощенное сознание разных слоев общества, проявляющееся в доминировании навязанных оценок происходящих событий, которые становятся субъектно-стабильными и предопределяют, тем самым, готовность человека к определенным действиям. Отечественное образование должно всячески противостоять процессам, разрушающим настоящее и будущее страны. Для этого необходима консолидация психолого-педагогического сообщества для создания теории национально ориентированного образования и реализации ее на практике.

Список литературы

1. Черемошкина Л. В. Субъектные закономерности развития и функционирования психического – системный уровень собственно психологических закономерностей // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. К 110-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. Москва: ИП РАН, 1999. С. 88.
2. Черемошкина Л. В. Влияние Интернет-деятельности на коммуникативные и когнитивные процессы субъекта // Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. Москва: Издательство «Институт психология РАН», 2009. С. 331–339.
3. Черемошкина Л. В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 57–72.
4. Черемошкина Л. В. Об угрозе виртуального мира реальному // Материалы Футурологического конгресса. Москва, 2010.

5. Черемошкина Л. В. Интернет-активность как фактор влияния на когнитивные способности старших школьников // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. №1. С. 94–114.

6. Cheremoshkina L. V. Influence of internet – activity for people’s cognitive abilities. The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology 2011 (ICEEPSY 2011). Elsevier Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 29 (2011). Pp. 1625–1634.

УДК 159.9

Гендерные различия волевой регуляции у представителей маскулинных и фемининных культур*

В. Н. Шляпников

*НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва
e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com*

Аннотация. В работе представлены результаты сравнения мужчин и женщин среди представителей маскулинных и фемининных этнических групп. Для диагностики волевой регуляции использовались: Шкала контроля за действием, Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении, самооценка волевых качеств личности. Показано, что в маскулинных культурах мужчины и женщины значительно различаются по измеренным показателям, а в фемининных культурах различия практически отсутствуют.

Ключевые слова: волевая регуляция, самоконтроль, саморегуляция, кросс-культурный подход, гендер.

За последние десятилетия наблюдается рост количества публикаций, посвященных проблеме воли, в частности, исследования показывают наличие значимых различий показателей волевой регуляции у представителей различных этнических групп (Иванников, Шляпников, 2019). Тем не менее, природа этих закономерностей остается не до конца раскрытой.

С позиции культурно-исторического подхода, волю можно рассматривать как высшую психическую функцию, имеющую социальное происхождение и обусловленную социокультурным контекстом, в част-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-01108.

ности, национальной культурой (Иванников и др., 2014). Следовательно, можно предположить, что различия показателей состояния волевой регуляции у представителей различных этнических групп обусловлены некоторыми особенностями их национальной культуры, в частности, особенностями дифференциации гендерных ролей, которые Г. Хофстеде рассматривает как одну из базовых характеристик культуры – маскулинность (Hofstede, 2001).

В связи с этим, можно предположить, что в более маскулинных культурах будут наблюдаться значимые половые различия показателей состояния волевой регуляции, а в более фемининных – они будут практически отсутствовать.

В связи с этим, *целью* данной работы было половое сравнение показателей состояния волевой регуляции у представителей маскулинных и фемининных этнических групп.

Методы исследования и описание выборки. С целью проверки выдвинутой нами гипотезы было обследовано 14 этнокультурных групп, проживающих на территории РФ и бывшего СССР. К группе *фемининных культур* были отнесены восточнославянские народы (русские, украинцы, белорусы), близкие к ним фино-угорские народы (коми и марийцы), а также корейцы, тувинцы и евреи. К группе *маскулинных культур* были отнесены народы Кавказа (кабардинцы, осетины, армяне), а также народы, исповедующие ислам (татары, башкиры, таджики) (Hofstede, 2001). Все группы были уравнены по полу и возрасту, и состояли из студентов, проживающих в крупных городах в местах исконного поселения этноса (за исключением армян, евреев и корейцев). Всего в исследовании приняло участие 1 453 человек в возрасте от 18 до 30 лет.

Для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции респондентов нами использовались следующие методики: «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С. А. Шапкина (1997); «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г. С. Никифоров, В. К. Васильева и С. В. Фирсова) (Ильин, 2000), формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн в адаптации В. А. Иванникова, Е. В. Эйдмана (1990).

Результаты исследования. В целом полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу: в группах представителей более маскулинных культур наблюдается больше значимых половых различий в состоянии волевой регуляции, а в группах представителей более фемининных культур они практически отсутствуют. Рассмотрим эти закономерности более подробно.

Шкала контроля за действием. По данной методике значимые половые различия наблюдаются у представителей 4 из 6 маскулинных культур (кабардинцы, татары, башкиры и таджики) и только 1 из 8 фемининных культур (украинцы). Во всех этих группах мужчины демонстрируют значимо более высокие показатели по сравнению с женщинами. Вероятно, более выраженная ориентация на действие у мужчин в маскулинных культурах связана с традиционной гендерной ролью добытчика и защитника, предполагающей активность, инициативность, целеустремленность, настойчивость и т. д. (Hofstede, 2001).

Выраженность самоконтроля. Результаты сравнения мужчин и женщин по субшкалам методики существенно различаются между собой.

Результаты сравнения мужчин и женщин по выраженности *эмоционального самоконтроля* лишь отчасти подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Здесь значимые половые различия наблюдаются только у представителей двух маскулинных культур, в связи с чем, можно предположить, что данный показатель относительно слабо связан с маскулинностью культуры и в большей степени определяется другими факторами.

По выраженности *поведенческого самоконтроля* значимые половые различия наблюдаются у представителей 4 из 6 маскулинных культур, что может свидетельствовать о более тесной связи данного показателя с маскулинностью культуры. Вместе с этим, в группах башкир и таджиков мужчины демонстрируют более высокие показатели по сравнению с женщинами, а в группах осетин и армян, напротив, женщины демонстрируют более высокие показатели по сравнению с мужчинами. Обнаруженная закономерность может говорить о том, что маскулинные культуры могут предъявлять различные требования к самоконтролю у мужчин и у женщин.

Результаты сравнения мужчин и женщин по выраженности *социального самоконтроля* выбиваются из общей закономерности. Значимые половые различия наблюдаются как у представителей маскулинных (кабардинцы, армяне, таджики), так и фемининных культур (тувинцы, марийцы, белорусы). В группах тувинцев, кабардинцев, марийцев, белорусов и армян женщины демонстрируют значимо более высокие показатели по сравнению с мужчинами, а в группе таджиков, напротив, мужчины демонстрируют значимо более высокие показатели по сравнению с женщинами. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом женщины по сравнению с мужчинами более склонны к самоконтролю в сфере социальных взаимоотношений, независимо от того, является ли данная культура более маскулинной или фемининной.

Таким образом, значимые половые различия по выраженности самоконтроля по различным субшкалам наблюдаются у представителей всех

маскулинных культур, кроме, татар. Среди представителей фемининных культур значимые различия встречаются у представителей только трех групп (тувинцы, марийцы, белорусы) и только по выраженности социального самоконтроля. У большинства народов, за исключением башкир и таджиков, женщины превосходят мужчин по показателям выраженности самоконтроля. Можно предположить, что обнаруженная закономерность связана с повышенными требованиями и ограничениями, которые маскулинные культуры предъявляют к женщине (Hofstede, 2001).

Самооценка волевых качеств. Результаты сравнения данных показателей не столь однозначны. Анализ полученных результатов, позволяет выделить ряд закономерностей:

Во-первых, в среднем в маскулинных культурах значимых половых различий самооценок волевых качеств больше, чем в фемининных, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Во-вторых, женщины превосходят мужчин по качествам, связанным с необходимостью организовывать свое в соответствии с требованиями общества (ответственный, дисциплинированный, обязательный, терпеливый). Вероятно, эти качества связаны с традиционной гендерной ролью женщины, занимающей более зависимое и подчиненное положение в маскулинном обществе (Hofstede, 2001).

В-третьих, мужчины превосходят женщин по качествам, связанным с инициацией и реализацией намерения в действии (смелый, решительный, инициативный, энергичный, самостоятельный, уверенный, упорный, волевой). Можно предположить, что эти качества связаны с традиционной гендерной ролью мужчины, направленной на достижение успеха (Hofstede, 2001).

Таким образом, в маскулинных культурах наблюдается больше значимых половых различий самооценок волевых качеств, чем в фемининных. Причем, мужчины превосходят женщин по качествам, связанным с традиционной мужской ролью, а женщины – мужчин по качествам, связанным с традиционной женской ролью.

Заключение. В целом полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу:

Во-первых, в маскулинных культурах наблюдается больше значимых половых различий показателей состояния волевой регуляции, чем в фемининных. В большинстве исследованных маскулинных культур мужчины и женщины значимо различаются по показателям «Шкалы контроля за действием», выраженности эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, а также самооценкам волевых качеств. В фемининных культурах, напротив, значимые половые различия показателей состояния волевой регуляции практически отсутствуют.

Во-вторых, обнаруженные различия свидетельствуют о том, что ряд показателей состояния волевой регуляции выше у мужчин, а ряд показателей – у женщин. В общем обнаруженные половые различия соответствуют особенностям традиционных гендерных моделей поведения: мужчины демонстрируют качества, связанные с реализацией намерения в действии, а женщины – качества, связанные с организацией своей деятельности в соответствии с требованиями общества.

Список литературы

1. Иванников В. А., Барабанов Д. Д., Монроз А. В., Шляпников В. Н., Эйдман Е. В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15–23.
2. Иванников В. А., Шляпников В. Н. Особенности волевой регуляции у представителей разных этнокультурных групп // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 1. С. 70–84. doi:10.17759/exppsy.2019120106.
3. Иванников В. А., Эйдман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 3. С. 39–49.
4. Ильин Е. П. Психология воли. Санкт-петербург: Питер, 2000. 288 с.
5. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Москва: Смысл, 1997. 140 с.
6. Hofstede G. Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2001. 616 p.

СИМПОЗИУМ

**«Организационная психология
и психология труда»**

Психологическая готовность к обучению как предиктор надежности инженерных кадров

Е. В. Балакшина

*Тверской государственный технический университет, Тверь
e-mail: balakshina79@mail.ru*

Аннотация. Особенности современной инженерной деятельности являются непрерывное усложнение производственных процессов, интенсивное внедрение инноваций и расширение функциональных обязанностей инженера. Способность инженера решать сложные технические задачи формирует особое отношение к данной профессиональной общности и поддерживает престиж технического труда. Большинство требований, предъявляемых к инженеру, продиктованы экономическими и технологическими реалиями, где надежность его деятельности зависит от уровня подготовки и сформированных профессионально важных качеств.

Ключевые слова: инженерная деятельность, профессионально важные качества, психологическая готовность.

На сегодняшний день особую популярность среди будущих студентов приобретают профессии инженерного профиля. Данная тенденция обусловлена интенсивным развитием технической мысли, выраженной в современных направлениях инженерных профессий и возможностях, которые они дают молодому специалисту в плане карьерного роста. Как правило, наиболее приоритетными и желанными среди профессиональных ориентиров становятся специальности, связанные с компьютерными технологиями и смежными, включающими в себя элементы нескольких видов инженерного дела (нано-технологии, биотехнологии). Классические виды также не остаются без внимания, так как воспринимаются в качестве основы для стабильной занятости в будущем (автомобилестроение, строительство и др.).

Инженерная деятельность представляет собой особый вид технической деятельности, который в общепринятом понимании на практике осуществляется через конструирование, проектирование и реализацию различных технических решений для обеспечения эффективности производственного процесса. Необходимость применять в трудовом процессе не только полученные в ходе обучения специальные знания, но и де-

монстрировать способность к креативному мышлению, свидетельствуют о значимости особой подготовки молодых кадров. При поступлении в высшее учебное заведение в качестве главных критериев готовности усваивать вузовский учебный материал становятся полученные абитуриентом в ходе выпускных экзаменов баллы, однако отсутствие представлений об особенностях профессии, недостаточный уровень мотивации к освоению профессии и интереса могут стать барьером на пути формирования базового набора профессионально важных качеств инженера.

Следует отметить, что мотивация к обучению является необходимым критерием согласованности затраченных усилий на поступление в выбранный вуз, ориентации на предпочитаемое студентом направление и той будущей реальности, с которой он столкнется в процессе обучения. Адекватный тип мотивационного профиля способствует позитивному восприятию обучения, адаптации к нему, а также стремлению усваивать знания на конкурентном по сравнению с окружающими обучающимися уровне. Задавая вектор в обучении через направленность на получение знаний, профессиональных навыков, студент создает основу для успешного вхождения в профессиональную среду и в будущем – профессиональной надежности, основанной на подлинных духовных и нравственных ценностях, на выбор конструктивных смыслов социального, личностного, профессионального, экзистенциального самоопределения (Рубцова, 2007) и соответствующих траекторий своего жизненного пути.

Важным показателем того, что будущий специалист достигнет желаемого квалификационного уровня по окончании вуза, выступает психологическая готовность к обучению. Психологическая готовность выражается в стремлении, желании учиться на выбранном направлении в высшем учебном заведении, а значит, и в осознанном выборе предметов, к которым, будучи абитуриентом, готовился студент для поступления в вуз (Кусакина, 2009). Осознанный выбор, в свою очередь, снижает уровень разочарований молодого человека от трудностей при усвоении специализированных предметов на принципиально новом уровне, способствует адаптации к условиям обучения в вузе, качественному усвоению знаний, интересу к профессии, что в дальнейшем станет важной основой для выполнения трудовых функций на безошибочном и надежном уровне. Со стороны психологической готовности надежность обеспечивается принятием новой роли субъектом обучения, позитивным восприятием выбранной профессиональной сферы, оценением инженерного дела как престижного и успешного.

Исследования проблемы психологической готовности к обучению как основы профессиональной надежности будущего специалиста из-

учается в рамках таких дисциплин, как психология профессиональной пригодности, психология профессиональной деятельности, психология труда, психология развития, психология кадровой безопасности. Несмотря на широкий интерес к данной проблеме, однозначного подхода к ее решению нет, что создает дискуссионную основу для обобщения и систематизации известных подходов, а также разработки новых методологических подходов.

Психологическая готовность связывается с общей готовностью действовать, определяемой рядом психологических параметров (Нижегородцева, 2004). Она позволяет мобилизовать все ресурсы субъекта деятельности на достижение желаемого результата в долгосрочной и краткосрочной перспективах. Основу готовности составляют знания, умения, навыки, установки, мотивация, а также психологические ресурсы личности.

Психологическая готовность тесно связана с успешностью деятельности, ее результативностью (Жукова, 2012). Вектор активности личности, обусловленный взаимодействием потребностной сферы человека и внешней среды, зависит от установки, которая и является готовностью (Д. Н. Узнадзе).

Указанные точки зрения отмечают взаимосвязь готовности с любыми видами деятельности, а включенность в нее психологических критериев разной направленности – от когнитивной сферы (знания, умения, навыки) до личностной на этапе профессионального обучения, отражают степень профессионально-личностной готовности студента не только к обучению, но и самореализации в профессии (Дьяченко, 1976). Построение студентом перспективы начала трудовой карьеры в выбранной области – это своеобразный положительный индикатор качественного усвоения учебного материала, реального положения отрасли (химия, строительство, IT-технологии), надежности молодого специалиста при выполнении трудовых функций на этапе адаптации к профессиональной деятельности.

Таким образом, этап профессиональной подготовки является важной ступенью для формирования не только профессиональных компетенций, но и базового набора профессионально важных качеств инженера. Обучение будущих специалистов на разнообразных профилях инженерного дела откладывает особый «отпечаток» на личностном портрете профессионала. Психологическая готовность к освоению выбранной инженерной профессии приводит к постепенной дифференциации профессионально важных качеств под влиянием особенностей содержания трудовой деятельности. Успешность данного процесса зависит от готовности усваивать знания, умения и приобретения навыков на должном и высоком уровнях.

Соответствие сформированного паттерна качеств «идеальному» или приближенному к идеальной модели на завершающем этапе обучения может выступить в качестве одного из показателей надежности специалиста в инженерном деле.

Список литературы

1. Дьяченко М. И. Психологическая готовность человека к деятельности. Минск: 1976. 212 с.
2. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. Серия: Философия, социология, культурология. 2012. С. 117–119.
3. Кусакина, С. Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03. Москва, 2009. 234 с.
4. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 338 с.
5. Рубцова, Н. Е. Экзистенциальный и духовный смыслы профессионального самоопределения // Философские науки. 2007. № 11. С.125–142.

УДК 159.9

Поколение и пол как детерминанты смыслообразующей мотивации труда

А. Е. Баранкина, М. В. Прохорова, О. С. Шамина
ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород
e-mail: personalgerente@mail.ru

Аннотация. Исследование, в котором приняли участие 748 работников нижегородских организаций, направлено на выявление особенностей смыслообразующей мотивации труда женщин и мужчин трех разных поколений: беби-бумеров, X и Y. Для сбора данных тест «Словарь» И. Г. Кокуриной. Для обработки данных применялись непараметрические критерии Краскела–Уоллиса и Манн–Уитни. Установлены различия, обусловленные принадлежностью к определенному поколению и полу, по следующим мотивам: кооперация, конкуренция, достижения. Выявлены различия между поколенческими группами в результирующей ориентации.

Ключевые слова: мотивация труда, смыслообразующие мотивы, смыслообразующая ориентация труда, поколение беми-бумеров, поколение X, поколение Y.

© Баранкина А. Е., Прохорова М. В., Шамина О. С., 2020

Актуальность исследования

Трудовые коллективы большинства организаций гетерогенны по своему составу. В них работают женщины и мужчины разных поколений. В 2018 году около 93,5 % рабочей силы России составляли представители поколений беби-бумеров, X и Y (Труд и занятость в России, 2019). Руководителям приходится управлять не просто смешанными по полу, но еще и межпоколенными командами. Одним из важных факторов управления персоналом является грамотно выстроенная в компании система мотивации, которая влияет и как на показатели производительности и качества труда, так и на удовлетворенность им.

И. Г. Кокурина, основываясь на смыслообразующем характере труда, выделила шесть мотивов: преобразование, коммуникация, прагматика, кооперация, конкуренция и достижение (Кокурина, 2007). Основываясь на идее об активном и пассивном характере мотивации, И. Г. Кокурина разделила смыслообразующую ориентацию на результирующую и процессуальную (там же). В выраженности смыслообразующих мотивов и ориентаций женщин и мужчин были выявлены как общие, так и особые аспекты (Прохорова, 2017). Установлена возрастная динамика смыслообразующих ориентаций и определенных мотивов (Прохорова, 2015). На основе теоретического анализа определены основные трудовые ценности работников каждого поколения (Депутатова, Шишкина, 2019). В эмпирических исследованиях выявлены у разных поколений особенности карьерных ценностей (Черников, 2014) и установок (Волкова, Чикер, 2016), самомониторинга (там же). Теоретико-эмпирических исследований трудовой мотивации женщин и мужчин разных поколений в контексте базовых смыслов и активности работника не производилось, что и обусловило цель данной работы – выявить особенности смыслообразующей мотивации труда в зависимости от поколения и пола.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 748 сотрудников предприятий Нижегородской области, относящихся к сфере крупного, среднего и малого бизнеса. Общая выборка была разделена на шесть групп. В первую и вторую группу вошли представители поколений «беби-бумеров»: 60 мужчин и 27 женщин. Третья и четвёртая образована респондентами поколения X, в составе которой 156 мужчин и 142 женщины. Пятая и шестая группы включали представителей поколения Y: 213 мужчин и 180 женщин.

Методика исследования

Для выявления смыслообразующих мотивов трудовой деятельности, а также их ориентации была применена методика И. Г. Кокуриной «Словарь» (Кокурина, 1984). Тест позволяет диагностировать выраженность ше-

сти первичных мотивов (преобразование, коммуникация, прагматика, кооперация, конкуренция и достижение, а также два вида смыслообразующей ориентации (результатирующей или активной и процессуальной или пассивной). Для определения достоверности множественных различий использовался непараметрический критерий Краскела–Уоллиса (H), для анализа парных различий применялся непараметрический критерий Манна–Уитни (U).

Результаты и их обсуждение

На первом этапе статической обработки данных проводился анализ множественных различий между выборками. Выявлены значимые различия между группами в выраженности трех смыслообразующих мотивов трудовой деятельности: кооперация ($p = 0,007^{**}$; Здесь и далее $** p < 0,01$; $* p < 0,05$), конкуренция ($p = 0,005^{**}$), достижения ($p = 0,0005^{**}$), а также в выраженности результирующей ориентации трудовой деятельности ($p = 0,04^*$). По остальным смыслообразующим мотивам (преобразование, коммуникация, утилитарность) не выявлены значимые различия между группами. Выраженность процессуальной ориентации трудовой деятельности также не имеет значимых различий между группами.

Для детального анализа особенностей, обусловленных полом и поколением, кооперативного и конкурентного мотивов, мотива достижений, а также результирующей ориентации, был проведен сравнительный анализ исследуемых переменных попарно при помощи непараметрического критерия Манна–Уитни (U). *Кооперативный мотив наиболее выражен в группе женщин поколения X.* Получены значимые различия между указанной группой и группами мужчин поколения Y ($p = 0,0002^{**}$) и поколения беби-бумеров ($p = 0,01^{**}$). Женщины поколения X демонстрируют большее стремление, в сравнении с другими группами, к общественно полезной деятельности и для близких, и для общества в целом. *Конкурентный мотив преобладает в группе мужчин поколения X. В свою очередь, женщины поколения X демонстрирует наименьшие значения данного мотива.* Результаты группы женщин поколения X по данному мотиву статистически значимо различаются с женщинами поколения Y ($p = 0,04^*$), мужчинами поколения Y ($p = 0,003^{**}$). Достоверно значимые различия также выявлены при сравнении женщин и мужчин поколения X между собой ($p = 0,0005$). Мужчины поколения X стремятся доказать другим, что они лучшие, завоевать признание. В то время как представительницы этого поколения наименее склонны демонстрировать описанное стремление. *Мотив достижения имеет наибольшие значения в группе мужчин поколения Y, при этом наименее выражен в группе женщин поколения X.* Показатели мотива достижения в группе женщин поколения X статистически значимо различаются со значениями данного показателя в груп-

пе женщин поколения Y ($p = 0,0015^{**}$), в группе мужчин поколения Y ($p = 0,00006^{**}$), в группе мужчин поколения беби-бумеры ($p = 0,008^{**}$). Кроме этого, выявлены значимые различия между группой мужчин поколения Y и группой мужчин поколения X ($p = 0,008^{**}$). Таким образом, мужчины поколения Y сильнее представителей остальных групп готовы к преодолению преград, стремятся ставить перед собой сверхзадачи, направлены на развитие своих способностей, при этом женщины поколения X наименее демонстрируют вышеуказанные стремления. Полученные по смыслообразующим мотивам данные согласуются с выявленными различиями между мужчинами и женщинами в разновозрастных выборках (Прохорова, 2017). При анализе результирующей ориентации трудовой деятельности выявлено, что наибольшее значения демонстрирует группа женщин поколения Y. Выявлены значимые различия между группой женщин поколения Y и группой женщин поколения беби-бумеров ($p = 0,04^*$), а также группой мужчин поколения X ($p = 0,01^{**}$). Кроме этого, обнаружены значимые различия выраженности результирующей ориентации между группой мужчин поколения Y и группой мужчин поколения X ($p = 0,03^*$). Женщины поколения Y сильнее остальных групп стремятся к получению конкретного результата. Во всех группах, за исключением группы женщин поколения беби-бумеров, результирующая ориентация преобладает над процессуальной. Эти данные пересекаются с тем, что ранее было установлено, что у самой зрелой возрастной группы результирующая ориентация снижается (Прохорова, 2015), а также указанием на амбициозность поколения Y (Депутатова, Шишкина, 2019), готовностью этого поколения управлять своим поведением (Волкова, Чикер, 2019).

Выводы

Таким образом, принадлежность к полу и поколению влияет на смыслообразующую мотивацию (кооперация, конкуренция, мотивация достижения) и смыслообразующую ориентацию труда (результирующая ориентация). Причем, если в случае смыслообразующей мотивации (первичные переменные) наиболее весомой может быть именно принадлежность к полу, то для смыслоориентирующей ориентации (вторичная переменная) наиболее важное значение приобретает принадлежность к той или иной поколенческой группе.

Список литературы

1. Труд и занятость в России. Стат. сборник. Москва: Росстат, 2019. 135 с.
2. Кокурина, И. Г. Социально-психологическое содержание смыслообразующих функций мотивации жизнедеятельности социального индивида // Вестник МГУ им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. 2007. № 1. С. 73–87.

3. Прохорова, М. В. Смыслообразующая мотивация трудовой деятельности женщин и мужчин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия, Психология, Педагогика. 2017. Т. 17. Вып. 3. С. 314–318.

4. Прохорова, М. В., Прохоров, В. М. Возрастная динамика смыслообразующих мотивов трудовой деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 6. С. 256–269.

5. Депутатова, Л. Н., Шишкина, К. А. Мотивация персонала в контексте теории поколений // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки, 2019. № 2. С. 178–191.

6. Черников, Б. В. Дифференциация трудовых ценностей среди поколений современных работников // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 385. С. 153–158.

7. Волкова, Н. В., Чикер, В. А. Особенности карьерной мотивации в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент, 2016, № 4. С. 79–105.

8. Кокурина, И. Г. Социально-психологические аспекты мотивации трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1984. 250 с.

УДК 159.9

Интуиция как профессионально-важное качество врача: кросс-культурный аспект*

И. В. Васильева

ИПшП ТюМГУ, Тюмень

e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru

Аннотация. Исследовалась интуиция в профессиональной деятельности врачей России и Германии. Выборка: 31 врач – из России, 30 – из Германии. Метод сбора данных: нарратив. Методы обработки: критерий согласованности Кендалла, t-критерий Стьюдента. Было показано, что помимо общих характеристик интуиции у врачей, есть специфические, определяющиеся условиями профессиональной деятельности. Отечественные врачи, в отличие от зарубежных, чаще используют кинестетический параметр интуиции.

Ключевые слова: интуиция, профессионально-важное качество, врач.

Введение

В исследованиях профессиональной деятельности показано, что интуиция является профессионально-важным качеством, оказывает влияние

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 20-013-00423.

на успешность профессиональной деятельности (Васильева, 2010; Григорьев, 2016). Особенно важна роль интуиции в тех видах деятельности, где ситуация меняется быстро, информация скрыта и не всегда оперативно доступна для обработки, а цена ошибки может быть крайне высока – жизнь и здоровье людей, безопасность материальных объектов. Одной из таких деятельностей является профессиональная деятельность врача (Поройский и др., 2014).

Условия профессиональной деятельности влияют на формирование и проявления профессионально-важных качеств. Оснащение медицинских центров в России и в Германии значительно отличаются. Означает ли это, что у врачей, работающих в разных условиях, будет различаться представленность интуиции? Ю. К. Абаев полагает, что постепенно интуиция будет терять свою значимость ввиду автоматизирования многих медицинских манипуляций и усовершенствования методик диагностирования (Абаев, 2012. С. 73).

В исследованиях выделены содержательные и процессуальные параметры интуиции (Григорьев, 2017): 1) сила как частота и выраженность интуиции; 2) точность как уровень детализированности интуитивного образа и уверенности в интуиции; 3) произвольность как умение «включать» работу интуиции по требованию; 4) интенциональность – субъективное ощущение возможности влиять на ситуацию путем «воления», «желания»; 5) временная направленность – как направленность на будущее, прошлое или настоящее и отдельные параметры по этим временам; 6) контринтуиция – восприятие в результате работы интуиции информации, противоположной по значению или смыслу тому, что случается на самом деле; 7) позитивное (эмоциональное/физическое) состояние как фактор интуиции; 8) негативное эмоциональное/физическое состояние как фактор интуиции; 9) активация интуиции в экстремальных и трудных ситуациях; 10) активация интуиции в повседневной жизни; 11) самосубъектные отношения в структуре интуиции – обращенность работы интуиции к жизненным ситуациям самого субъекта интуитивирования; 12) межличностные отношения в структуре интуиции – обращенность работы интуиции на окружающих людей; 13) аудиальная модальность интуиции; 14) визуальная модальность интуиции; 15) кинестетическая модальность интуиции; 16) интуиция в измененных состояниях сознания; 17) уравновешенность как условие функционирования интуиции; 18) интуиция в профессиональной деятельности.

Процедура и методы исследования

В исследовании участвовал 61 врач: 30 врачей из Германии, 31 врач из России. Выборка была относительно уравновешена по полу. В качестве метода сбора данных использовался нарратив. Представители зарубежной выборки опрашивались на немецком языке профессиональным перевод-

чиком, обладающим квалификацией психолога-бакалавра. Впоследствии тексты нарративов были переведены на русский язык.

Испытуемым была предложена инструкция: «Вспомните ситуацию из своей профессиональной деятельности, в которой, по Вашему мнению, имела место интуиция. Расскажите, что Вы ощущали, видели и слышали в этот момент». При сборе данных соблюдалась конфиденциальность с целью снижения тревожности испытуемых, а также потенциального риска коррекции содержания нарративов на предмет социальной желательности. Каждый испытуемый предоставил по одному нарративу в виде текста, который отражал опыт переживания интуиции в профессиональной деятельности. Итого был получен 61 нарратив.

Содержание нарративов обрабатывались методом экспертных оценок. Инструкция для экспертов выглядела следующим образом: «В тексте каждого описания ситуации вычлените параметры интуиции. Каждое проявление определенного параметра интуиции нужно оценить единицей, при неоднократном проявлении параметра присваивалось столько единиц, сколько раз он встречался». Оценивались параметры, приведенные выше в тексте. В качестве экспертов выступало 7 специалистов разного уровня квалификации, поэтому для оценок экспертов вводились корректировочные коэффициенты. В качестве статистических методов обработки данных использовались коэффициент Кендалла и t-критерий Стьюдента.

Результаты. Для оценки согласованности экспертов был рассчитан коэффициент Кендалла (для нарративов отечественных врачей значение 0,67; для нарративов врачей из Германии 0,69), что указывает на единодушие экспертов относительно представленности параметров интуиции в нарративах. В выборке отечественных врачей разных специализаций, наиболее выраженным параметром (соотносимым частоте встречаемости данного параметра), предстала интуиция в профессиональной деятельности (0,86 – общая оценка с учетом весовых коэффициентов экспертов, 21 ранг), следующий наиболее представленный параметр «точность интуиции» (0,73, ранг 20), затем «сила» (0,64, ранг 19) и кинестетическая модальность (0,60, ранг 18). В выборке врачей из Германии наиболее выраженными параметрами интуиции стали интуиция в профессиональной деятельности (0,75, ранг 21), «точность интуиции» (0,6, ранг 20), «сила интуиции» (0,52, ранг 19), «произвольность» (0,42, ранг 18).

Первые три наиболее выраженные параметра интуиции одни и те же в выборке отечественных врачей и врачей из Германии. Такая картина говорит о том, что специфика работы врача предполагает использование конкретных действий и образов для получения максимального эффекта

в своей профессиональной деятельности. Точность и детализированность оказываются необходимыми аспектами в принятии верного решения.

Сравнительный анализ (посредством *t*-критерия Стьюдента) выраженности параметров интуиции среди отечественных и немецких врачей (с учетом весовых коэффициентов и поправкой на отношение среднего и весового коэффициента) показал, что статистически значимые различия имеются только по параметру проявление интуиции через кинестетическую модальность. Кинестетическая модальность: 1) отечественная выборка – $M = 0,6086$; $SD = 0,3401$; 2) зарубежная выборка – $M = 0,2786$; $SD = 0,2938$; $t = 2,69$ при $p = 0,003$. Полагаем, что кинестетическая модальность является ведущей среди других модальностей для врачей из российской выборки по причине того, что данный вид профессиональной деятельности предполагает постоянный контакт с телом пациента при отсутствии или ограниченности других способов получения информации о состоянии пациента (недоступность технологий, необходимость длительного ожидания для получения доступа к технологическим решениям и т. д.). Врачи приобретают навык чувствовать своих пациентов посредством манипуляций с их телом, тем самым развивая свой тактильный анализатор. Это дает им возможность получения информации о состоянии организма в целом или отдельного органа на данный момент. Тогда как их зарубежные коллеги имеют более широкий арсенал технологий, используемых в диагностических процедурах, при оказании помощи пациенту и соответственно, не формируется соответствующая готовность обращаться к менее структурированной и формализованной информации как внешние наблюдения и ощущения самого врача. Медицинские учреждения Германии лучше оснащены высокотехнологичным оборудованием, что позволяет им свести к минимуму прямой контакт с пациентом. Отечественным врачам, особенно тем, кто работает в условиях дефицита времени, часто приходится диагностировать, опираясь на тактильные ощущения (например, при пальпации, которая проводится для определения патологии органа). Зачастую решение о проведении необходимого вмешательства, врачу необходимо принять в считанные минуты, и в отличие от врачей, работающих в стационаре, у них нет возможности обследовать пациента при помощи высокотехнологичного оборудования. Основные инструменты в их работе – их глаза и руки, наблюдательность и внимательность к малейшим изменениям в состоянии пациента. Здесь и приходит к ним на помощь интуиция в различных ее проявлениях.

Выводы. Интуиция как профессионально-важное качество включено в профессиональную деятельность врачей. Условия профессиональной деятельности определяют выраженность специфических параметров интуиции.

Список литературы

1. Абаев, Ю. К. Интуиция врача // Клиническая медицина. 2012. № 12. С. 70–73.
2. Васильева, И. В. Интуитивные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий. Тюмень: Печатник. 2010. 134 с.
3. Григорьев, П. Е., Васильева И. В. Педагогическая интуиция как социально-личностная компетенция // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 4. С. 5–10.
4. Григорьев, П. Е., Васильева И. В., Иванцов С. В., Игнатов А. Н. Параметры интуиции и стандартизация нормативных данных для сотрудников МВД // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 1. С. 196–200.
5. Поройский, С. В., Донника, А. Д., Еремина, М. В. Врач как субъект экстремальной ситуации: проблема профессиональной готовности // Кубанский научный медицинский вестник. 2014. № 3 (145). С. 99–102.

УДК 159.9

Функционирование стилей делового общения в условиях разной корпоративной среды*

В. В. Вильчес-Ногерол, С. А. Сизова

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: Belikveronika@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется феномен стилей делового общения на примере представителей различной корпоративной культуры (менеджеры и медсестры). По итогам факторного анализа в обеих группах выделилось шесть стилей. Сопоставляя результаты факторного, корреляционного анализов и t-сравнения, мы выявили конструктивные и неконструктивные стили в обеих группах. Также проанализированы типы корпоративной культуры и динамика увольнений сотрудников.

Ключевые слова: стили делового общения; медицинские сестры; менеджеры; корпоративная среда; взаимодействие.

Введение

Рассматривая *стили делового общения* (далее СДО) в контексте современных требований трудовой деятельности, отметим, что проблемати-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-013-00550..

ка взаимодействия с партнёром и формирования стилей в различной среде по-прежнему остаётся малоизученной (Маркова, 2016; Поваренков, 2008; Поваренков и др., 2019; Толочек, 2011, 2015). Предполагается, что именно корпоративная среда выступает основной детерминантой в формировании и дальнейшем развитии стилей, предоставляя субъекту уже готовый специфический репертуар СДО (Толочек, 2015, 2019). Помимо этого, значимым видится изучение стилей представителей социономических профессий, где качество коммуникации особенно отражается на продуктивности деятельности (Вильчес-Ногерол и др., 2019; Никифоров, 2017; Толочек, 2015).

Дизайн исследования. Цель: сравнительный анализ стилей делового общения (СДО) представителей социономических профессий. Предмет – стили делового общения представителей различных профессий. Гипотеза: корпоративная среда является основным фактором в формировании и развитии СДО. Методы исследования: опросник «Стили делового общения» (СДО) В. А. Толочка. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале выраженность разных компонентов СДО (от 0 до 4 баллов). Исследование проводилось на двух выборках: медицинские сестры ГБУЗ «Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница № 1 им. проф. С. В. Очаповского» – 112 чел.; менеджеры по продажам компании «Пронто Медиа Холдинг» – 85 чел.

Результаты. Для обработки полученных данных были применены процедуры факторного анализа, t-сравнения, корреляционного анализа. По итогам факторного анализа в каждой группе выделилось шесть факторов. Для выборки *медицинских сестер* характерны следующие типовые СДО: 1) «Рациональный, независимый, открытый»; 2) «Соперничество, аргументация, активность»; 3) «Уклонение, демонстрация силы, импульсивность»; 4) «Пассивность, демократичность, сотрудничество»; 5) «Дистантность, формализация деятельности»; 6) «Минимизация взаимодействий, твердость».

В выборке *менеджеров коммерческой компании* выделилось шесть стилей: 1) «Формализация взаимодействий, минимизация сотрудничества»; 2) «Мягкий и уклончивый, дистанцирование от партнера»; 3) «Твердость и дистанцирование, упорство, силовое противостояние»; 4) «Высокая активность, негибкость, невидение перспективы взаимодействий»; 5) «Либеральный стиль»; 6) «Жесткость, дистанцирование, ориентация на компромиссные решения».

По итогам t-сравнения статистически значимые различия ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$) в группах *менеджеров и медсестер* выделились по следующим стилиевым компонентам: коммуникативная функция; стратегия компромисса; умеренная динамика развития процесса; демонстрация силы; аргумен-

тация; использование невербальных средств в общении; угрозы, санкции, наказания; дальняя психологическая дистанция; использование четких критериев; функция эмоциональной взаимосвязи; стратегия соперничества; проявление твердости; фиксированное время взаимодействия; функция управления взаимодействиями; просьба, обращение за поддержкой к партнёру; поощрение; функция саморазвития; высокая активность; привлечение других к решению вопроса; использование телефона.

Корреляционный анализ показал, что в группе *медицинских сестер* не удалось выявить значимые связи между социально-демографическими характеристиками и составляющими стиля. В группе *менеджеров* отметим слабую связь между социально-демографическими характеристиками и стилевыми компонентами. Можно выделить следующие значимые связи. Сотрудники среднего возраста, имеющие длительный опыт работы в организации, предпочитают стратегию компромисса, их молодые коллеги склонны к стратегии поощрения, взаимодействуя при высоком темпе. Ставить конкретные цели и критерии ожидаемых результатов больше свойственно представителям женского пола. Сотрудники, имеющие управленческий опыт, предпочитают работать при высоком темпе взаимодействий. Эмоциональной функции общения как ключевой придерживаются люди, не состоящие в браке. Бездетные сотрудники предпочитают не отводить партнёру времени для обдумывания и подготовки.

Обсуждение результатов. В исследовании рассматривались представители двух различных сфер: медсестры – работники государственного учреждения здравоохранения и менеджеры по продажам – сотрудники коммерческой компании. Таким образом, мы сопоставляли два типа организационной культуры: стабильную и гибкую (медсестры) с нестабильной и жесткой (менеджеры). Очевидно, что в обоих случаях влияние корпоративной культуры доминирует над ролью социально-демографических показателей.

Помимо корпоративной культуры разнятся и условия труда. Менеджеры работают в ситуации ненормированного рабочего графика; постоянной конкуренции друг с другом, поощряемой руководством; коммуникация сведена к минимуму и опосредована техническими средствами. Подобные условия усугубляются высокой текучестью кадров: за три года с момента исследования организацию покинули более 50 % сотрудников, в дальнейшем компания окончательно закрылась.

Касаясь медсестер, мы говорим о других условиях труда и характере деятельности: подобная профессия выбирается, как правило, по призыванию, на длительный период, а не просто с целью получения опыта и дальнейшей смены деятельности. Об этом свидетельствуют и данные

по кадровой динамике: за четыре года из больницы уволились менее 10 % респондентов.

Таким образом, в случае жестких групповых норм и негативного доминирования организационной среды, большинство СДО признается нами неэффективными, обедненными для конструктивного взаимодействия.

Заключение

Подводя итоги, можно говорить о том, что рабочая гипотеза исследования подтвердилась. Однако нельзя исключать полное отсутствие неконструктивных СДО даже в благополучной группе, показанной на примере медсестер. Сравнивая представителей разных корпоративных культур, мы делаем акцент, скорее на разной степени открытости партнеру, желанию находить пути для эффективного взаимодействия и саморазвития, проявлению эмоциональной причастности и др. В данном контексте СДО выступают в качестве надёжного инструмента для формирования конструктивных отношений.

Список литературы

1. Вильчес-Ногерол, В. В., Сизова, Л. А., Чумакова (Рютина), О. В., Будаева, Е. С. Стили делового общения: частное и общее во взаимодействии субъектов. Часть 1 // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 4. С. 97–123.
2. Маркова, Е. В. Структурная организация личностных характеристик субъектов управленческой деятельности, реализующих различные стили принятия решений // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 80–87.
3. Позитивная психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. Москва: Проспект, 2017. 320 с.
4. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 200 с.
5. Поваренков, Ю. П., Слепко, Ю. Н., Цымбалюк, А. Э. Системогенез деятельности профессионала. Ярославль: РИО ЯРГПУ, 2019. 162 с.
6. Толочек, В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195–213. DOI: 10.11621/vsp.2019.01.195.
7. Толочек, В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48–61.
8. Толочек, В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.

Особенности генезиса метакогнитивной сферы личности как регулятора управленческой деятельности в зависимости от профессионального стажа*

А. А. Карпов

*ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: karпов.sander2016@yandex.ru*

Аннотация. Представлены результаты исследования одного из аспектов изучения метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности – генетического. Установлены закономерности, согласно которым при изменении профессионального стажа имеет место определенная динамика изменения индивидуальной меры выраженности метакогнитивных параметров. Показано, что при увеличении стажа выявляется значимое и повышение степени организованности основных параметров метакогнитивной сферы личности.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, управленческая деятельность, профессиогенез, профессиональный стаж, системогенез.

Одними из наиболее широко представленных в современной психологии являются разработки в области управленческой деятельности, с одной стороны, и метакогнитивизм (и шире – метакогнитивная психология), с другой. Вместе с тем, в рамках последнего подавляющее большинство исследований носят, в основном, принципиально «внедеятельностный» характер. В связи с этим, вполне логичным представляется тезис о том, что в контексте реализации каждого отдельного вида профессиональной деятельности будут иметься свои специфические особенности параметров метакогнитивной сферы личности. Разумеется, не исключением в данном случае является и деятельность управленческого типа как одна из наиболее сложных из существующих.

Одним из основных этапов реализации общего цикла исследований, направленного на выявление и объяснение закономерностей организации метакогнитивной сферы личности как регулятора управленческой деятельности и самой этой деятельности, выступает изучение особенностей ее профессиогенеза и роли факторов метакогнитивного плана в нем. Следует также подчеркнуть, что, поскольку метакогнитивная сфера личности как

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-0013-00113.

регулятор деятельности принадлежит к категории сложноорганизованных системных образований, то ее формирование и развитие представляет собой специфический именно для образований такого рода процесс – процесс *системогенеза*. Данное положение в настоящее время является доказанным и всесторонне обоснованным по отношению к целому ряду основных психологических «составляющих» деятельности (Карпов, 2015; Нижегородцева, 2004; Шадриков, 2013 и др.).

В связи с этим, одно из выполненных нами исследований общего цикла, представленного в ряде работ (Карпов, 2018; Карпов, 2019 и др.), было организовано в соответствии со следующей процедурой. При компоновке выборки необходимо было учитывать отмеченную выше принципиальную гетерогенность форм и типов управленческой деятельности и в этих целях постараться обеспечить возможно большую степень ее диверсифицированности. В этих целях в нее были отобраны представители различных конкретных видов управленческой деятельности. Наряду с этим, необходимо было обеспечить и достаточно большой диапазон различий *стажа*, на котором проводится исследование. В этих целях были скомпонованы три стажные группы: в первую вошли лица с управленческим стажем от 3 до 5 лет; во вторую – со стажем от 10 до 12 лет; в третью – со стажем от 20 до 22 лет.

Наконец, необходимо было использовать в качестве параметров, подлежащих исследованию, наиболее репрезентативные и, к тому же, различные – гетерогенные индикаторы самой метакогнитивной сферы. В этих целях были исследованы такие параметры, как (с указанием методик, посредством которых производилась их диагностика): «метамышление» и «метапамять», «саморефлексия» и «социорефлексия» «рефлексия настоящего» и интегральный уровень рефлексивности; шкалы «самопроверка» и «планирование действий»; мера сформированности «знаний о мониторинге»; «метакогнитивная включенность в деятельность»; «способность к метарешениям» и ряд других (Карпов, 2016, Карпов, 2019).

Важно учитывать, что в организации исследования необходимо было реализовать и принцип единства *аналитического* и *структурного* уровней изучения. На первом из них рассматриваются связи предмета исследования (в данном случае – стажа) с отдельными параметрами метакогнитивной сферы, а на втором – с их целостной структурой. В свою очередь, подчеркнем, что именно этот принцип вообще является одним из наиболее конструктивных и в целом, и по отношению к исследованию метакогнитивной сферы, в особенности.

В итоге реализации этой процедуры было установлено, что при изменении стажа имеет место определенная динамика изменения индивидуаль-

ной меры выраженности этих параметров. Причем, как показал ее анализ, по отношению к существенной их части она носит характер статистически значимой. Она же в существенно большей степени представлена именно к тем параметрам, которые носят деятельностно-ориентированный, то есть собственно регулятивный характер и направленность. Следовательно, при увеличении управленческого стажа наиболее выраженной динамике подвержены именно деятельностно-ориентированные, преимущественно регулятивно-направленные параметры метакогнитивной сферы, а не субъектно-направленные – менее деятельностно-специфические параметры и подсистемы.

Однако такие «несоответствия» не только полностью снимаются, но и предстают как вполне естественные следствия причин более глубинного и важного плана. Они эксплицируются при переходе с аналитического уровня исследования на другой, более мощный уровень – структурный. В данном случае исследуются особенности структурной организации метакогнитивной сферы как регулятора управленческой деятельности и закономерности ее трансформаций в зависимости от профессионального управленческого стажа. В этих целях был реализован метод структурно-психологического анализа. По отношению к каждому стажному «срезу» были определены матрицы интеркорреляций, найденные на массиве отдельных параметров метакогнитивной сферы. Сами матрицы определялись на основе объема трех стажных групп. Далее, на основе матриц были построены структурограммы значимо коррелирующих параметров. Наконец, эти матрицы и структурограммы были обработаны посредством методики нахождения структурных индексов (когерентности, дифференцированности и организованности), а также на основе критерия χ^2 , служащего для определения степени гомогенности-гетерогенности исследуемых структур.

Анализ этих результатов позволяет сделать следующие заключения. Во-первых, при возрастании стажа имеет место достаточно выраженная динамика основных структурных индексов, характеризующих содержание и степень структурной организации метакогнитивной сферы. Далее, эта динамика, в основном, сопряжена с изменением степени интегрированности (с величиной ИКС) структур, тогда как мера их дифференцированности (ИДС) изменяется в существенно меньшей степени. В результате наиболее обобщенный и потому – важный показатель структурированности (ИОС), а также его динамика обусловлены, в основном, именно изменениями степени интегрированности, то есть действием собственно интегративных средств и механизмов, а не средств дифференциального типа.

Во-вторых, еще более значимым, по нашему мнению, является то, что сравнительный анализ матриц, полученных в различных стажных группах, на предмет их гомогенности-гетерогенности по критерию χ^2 по-

зволлил выявить еще один – принципиальный результат. Он состоит в том, что эти матрицы, определенные на массиве отдельных метакогнитивных параметров, оказались статистически однородными, то есть качественно гомогенными на разных значениях стажа. Между ними существуют, именно количественные различия в плане меры, степени их организованности, а не качественные различия. Всякое развитие, а тем более – имеющее место в связи с изменением стажа, как мы полагаем, должно характеризоваться преемственностью и кумулятивным характером результатов, к которым оно приводит на различных этапах. В особой мере это относится именно к основополагающим средствам и механизмам, на основе которых осуществляется такое развитие – к психическим процессам и качествам (как «первичным», так и «вторичным»), а также к их общей структуре. Гораздо более эффективным и действенным является именно ее прогрессивная оптимизация и последовательное совершенствование, а не перманентные трансформации. Это и проявилось в полученных результатах.

Наиболее общий и принципиальный вывод, который следует из анализа представленных результатов, состоит в том, что со стажем имеет место значимое повышение степени организованности (структурированности, интегрированности) основных параметров метакогнитивной сферы личности. При этом различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности третьей и первой групп измеряются даже не «в процентах», а кратно – «в размах»: оно выше более чем в два раза в третьей группе. Понятно, что такого рода различия очевидно свидетельствуют о генетических перестройках достаточно глубинного и принципиального характера. В силу этого, становится необходимой попытка их выявления, равно как объяснения ее общего смысла и тех причин, которым она детерминирована, в первую очередь, с позиций принципов системогенеза.

Список литературы

1. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
2. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. Москва: МПСУ, 2019. 115 с.
3. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
4. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. Дом РАО, 2015.
5. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс-пресс, 2004. 338 с.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.

Структурная организация личностных качеств как детерминанта наднормативной деятельности студентов*

А. В. Карпов, С. В. Курочкина
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: Sweetvk@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей личности студентов – участников наднормативной деятельности, выявлены структурно-личностные предпосылки участия в этой деятельности. Обнаружены достоверные различия базовых и ведущих качеств личности студента в зависимости от участия в наднормативной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальные качества, личность, наднормативная деятельность.

Феномен участия представителей студенчества в дополнительной, помимо основного вида – обучения в вузе, деятельности приобрел в современном российском обществе массовый характер, повлиял на формирование новых представлений о роли профессии и профессиональных достижений в жизни, целях профессиональной деятельности и о способах их достижения, потому возникла оправданная необходимость его изучения призму личностных качеств участника такой деятельности. Закономерно возникла необходимость внедрения в понятийно-категориальный аппарат термина «наднормативная деятельность», под которым мы будем понимать дополнительную (помимо основной – учебной) вторичную занятость студентов, направленную на решение социально-значимых проблем: общественную, социально-политическую, волонтерско-добровольческую и грантовую деятельность.

В ходе исследования приняли участие 100 студентов ЯрГУ им. П. Г. Демидова в возрасте от 18 до 21 года, – были выделены следующие группы обследуемых: 50 студентов – участников наднормативной деятельности и 50 студентов, не занятых дополнительной деятельностью. Диагностика личностных качеств производилась посредством 16-тифакторного личностного опросника Р. Кеттелла (16 PF). В результате были получены

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-0013-00113.

16 показателей для каждого из них. Далее применялся метод «полярных групп», позволивший нам изучить структуры индивидуальных качеств субъектов, имеющих различие по критерию участия в наднормативной деятельности. Данные обрабатывались отдельно для каждой группы испытуемых методом матриц интеркорреляций тестовых показателей.

Первым этапом исследования стало выявление средних значений факторов на выборке студентов, дифференцированных по признаку участия в наднормативной деятельности (НД). На данном этапе обобщенный личностный профиль студентов-участников наднормативной деятельности можно было выразить как $A+B+F-M+O-Q4-$: наибольшие численные показатели выявлены для следующих личностных особенностей: теплота, интеллект, серьезность, воображение, уверенная адекватность, и высокий самоконтроль.

Для группы испытуемых, не занятых дополнительными видами деятельности, характеристики профиля выглядят иначе: $F-O-Q2-Q4-$. Большая часть факторов находилась в пределах средних значений.

Уже на данном этапе можно утверждать, что существуют явные различия в структурах личности испытуемых: для участника НД характерны такие факторы, как общительность, интеллект, творческий потенциал, что, объяснимо спецификой НСД: необходимость гибко и энергично приспосабливаться к многочисленным компромиссам, постоянно меняющимся условиям, с окружающей средой, способность быстро воспринимать и эффективно обрабатывать информацию, творчески подходить к решению поставленных задач (Карпов, 2019).

Для установления достоверной зависимости участия студентов в НД от их личностных особенностей были вычислены ранговые коэффициенты корреляции между факторами личностного опросника Р. Кеттелла среди групп испытуемых. Результаты были представлены в виде матриц интеркорреляций, а также в форме структурограмм, значимо коррелирующих между собой индивидуальных качеств личности. Далее рассматривалась функциональная роль каждого качества в общей структуре, определяемая количеством и значимостью их связей с другими качествами.

Базовые качества – свойства с наибольшим весом в структуре – играют наибольшую роль при структурировании всей системы качеств. Остальные качества синтезированы вокруг них (Карпов, 2012). Структура в значительной степени складывается на базе этих качеств, выступающих ее интегратором. Смысл базовых качеств состоит в том, что они являются структурообразующими в плане синтеза всех иных качеств; в том, что они суть интегратор структуры индивидуальных качеств. Ведущие же качества напрямую указывают на связь эффективности достижения внешнего

критерия с мерой организованности релевантной структуры субъектных характеристик (Карпов, 2012). На основе полученных ранее данных были определены базовые и ведущие значения личностных качеств у групп испытуемых.

Выявленные данные у групп испытуемых заметны значимые различия: у участников НД наибольший структурный вес имеют такие свойства личности как интеллект, доминантность, теплота, импульсивность, что объяснимо тем, что выявленные свойства определяют конечную эффективность практической деятельности и обеспечивают адаптивность к окружающей среде. Для остальных испытуемых характерен больший структурный вес свойств: доминантность, импульсивность, теплота, самоудовлетворенность, а структура взаимосвязей более гибкая и менее нагруженная тесными взаимосвязями. Такое весовое распределение связей вполне объяснимо, так как испытуемые не отличаются по возрасту и основному виду деятельности-обучению в вузе.

В структуре личностных характеристик участников наднормативной деятельности базовыми выступают качества: А – общительность, В – интеллект, Е – доминантность, I – сензитивность. Данные показатели свидетельствуют об эмоциональной стабильности респондентов, их рассудительности, высоких умственных способностях, указывают на способность к управлению и завоеванию авторитета, корректность. Выявление ведущих качеств утвердило высокое значение таких качеств как: А – общительность, В – интеллект, Е – доминантность, кроме того, отмечено F – импульсивность, что свидетельствует о явной выраженности у участников НСД способности к приспособлению в проблемных ситуациях, владением высокой интеллектуальной активностью и способностью направлять свои эмоциональные проявления в конструктивное русло.

Для группы испытуемых, не занятых наднормативной деятельностью, среди базовых качеств выделены: В – интеллект, Е – доминантность, F – импульсивность, Q2 – самоудовлетворенность; среди ведущих: А – общительность, Е – доминантность, F – импульсивность, Q2 – самоудовлетворенность. Эти показатели указывают на уверенность в себе, эмоциональную стабильность, постоянство в интересах, но и свидетельствуют о меньшей устремленности к меняющимся условиям (Курочкина, 2019).

Так, сравнение содержания и значений личностных характеристик, являющихся базовыми и ведущими, выявило для каждой из групп испытуемых, интегрирующей основой формирования структуры личности выступают различные качества. В тех случаях, когда базовые качества совпадают, является одно качество (например, В – интеллект, Е – доминантность), различия выражаются в количественном значении

фактора. Причем количественное значение в группе участников НД выше в 1,5–2,5 раза.

Далее был проведен анализ матриц интеркорреляций и коррелограмм структур личностных качеств испытуемых: подсчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структуры; подсчет весовых коэффициентов каждого личностного качества в структуре; исследование качественного своеобразия структур личностных качеств групп испытуемых, т. е. определение степени гомогенности-гетерогенности структур путем осуществления метода экспресс- χ^2 (сравнение матриц интеркорреляций по параметру их «гомогенности – гетерогенности»). Из полученных данных, следовало, что у участников НД ИКС более чем в два раза (75 против 31) выше, что говорит о большей интегрированности всей изучаемой системы – элементы структуры в большей степени взаимосвязаны и действуют по направлению к взаимному усилению. Индексы ИДС также различны (63 против 44), но менее выражено – в 1,5 раза, следовательно, можно заключить, что высокая организованность всей системы характеристик у групп испытуемых (138 против 75) детерминирована повышенной интегрированностью входящих в нее элементов. С одной стороны, это обеспечивает ее стабильность и устойчивость, с другой – высокая когерентность может ограничивать адаптивность и гибкость системы. Полученные данные позволяют утверждать, что структура личностных качеств участников дополнительной деятельности предоставляет больше возможностей для эффективной жизнедеятельности (Курочкина, 2019).

Таким образом, обнаружены значительные различия по степени организованности структур в выделенных группах. Количество корреляционных связей в группе участников НД превышает количество связей во второй группе студентов, следовательно, степень притяжения и согласованности элементов в структуре личности участников НД является высокой. Можно сделать вывод о разной степени включенности черт личности в функционирование структуры у студентов в зависимости от участия в НД.

Список литературы

1. Карпов А. В., Курочкина С. В. Особенности индивидуально-психологических свойств личности студентов – участников инновационной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 1. С. 89–93.
2. Карпов А. В. Принцип метасистемности в структурной организации личности // Вестник Ярославского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 4. С. 67–73.

3. Курочкина С. В. Сравнительный анализ личностных качеств студентов – участников инновационной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 99–104.

4. Карпов А. В., Курочкина С. В. Человеческий фактор // Социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 259–268.

УДК 159.9

Понятие профессионально-негативных качеств личности*

А. В. Карпов, А. В. Чемякина
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: anvikar56@yandex.ru

Аннотация. Представлены теоретические и деятельностно-аналитические материалы, обосновывающие необходимость дифференциации нового понятия – профессионально-негативных качеств. Их специфическая особенность состоит в том, что они имеют противоположную функциональную направленность по отношению к традиционному конструкту психологии труда – понятию профессионально-важных качеств. Рассмотрены основы характеристики профессионально-негативных качеств, предложена их классификация, включающая несколько основных групп.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-негативные качества, профессиональная пригодность, деятельность.

Одним из наиболее значимых психологических направлений, исследующих проблему личностных качеств как в профессиональной деятельности в целом, так и в системе управления, в частности, является психология субъекта профессиональной деятельности. Предметом ее исследования являются, в первую очередь, субъектные детерминанты деятельности. Это – те факторы, которые лежат в основе эффективной реализации деятельности и связаны с особенностями ее субъекта. К ним относятся мотивация, направленность, степень подготовленности субъекта – его «обученность» (профессиональная компетентность). Однако главное место среди них занимают те индивидуальные, личностные качества индивидуума, которые необходимы и достаточны для норматив-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-0013-00113.

ной реализации той или иной деятельности. Они обозначаются понятием профессионально-важных качеств (Организационная ..., 2012).

Проблема профессионально-важных качеств получила комплексную разработку также и в трудах ученых ярославской психологической (Шадриков, 1982; Карпов, 2000; Организационная ..., 2012; Карпов, 2001). В качестве методологической основы исследования вопроса о генезисе ПВК ими было предложено и обосновано применение системного подхода. Под ПВК понимаются свойства субъекта деятельности, необходимые для ее выполнения на нормативно заданном уровне и положительно коррелирующие хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью (Шадриков, 1982). В функции профессионально-важных могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта – соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. Например, элементарная физическая сила и выносливость – ярко выраженные ПВК для многих видов деятельности (Карпов, 2000).

В исследованиях последнего времени при изучении структурной детерминации личностных качеств в системе управления было предложено новое операциональное понятие – *профессионально-негативные качества* (ПНК). Это понятие и, соответственно, сама категория ПНК раскрывает новый аспект общей структурной детерминации управленческой деятельности со стороны ее субъектных детерминант. Данная характеристика, являющаяся противопоставлением к управленческой деятельности, не тождественна понятию «анти-ПВК», хотя, близка ему по смыслу. Если анти-ПВК характеризуются как свойства личности, выступающие противопоставлениями к той или иной профессиональной деятельности, значимо, отрицательно коррелирующие с параметрами деятельности, то ПНК – это характеристика системы негативных качеств личности более широкого плана. Было установлено, что категория личностных детерминант эффективности управленческой деятельности включает в себя как профессионально-важные, так и профессионально-негативные качества личности в их неразрывной взаимосвязи (Чемякина, 2014). Разная степень выраженности личностных качеств на функциональном уровне управления способствует возникновению определенных интегративных механизмов в структуре личности, на основе которых происходит осуществление деятельности в сфере руководства. Некоторые личностные качества трансформируются в зависимости от выполняемой руководителем деятельности. Следовательно, структура личности руководителя вмещает в себя качества, которые могут быть как характеристиками – показания-

ми к управленческой деятельности, так и «отрицательными» качествами, препятствующими успешному руководству. Таким образом, профессионально-негативные качества являются не просто свойствами – противоположениями для профессиональной деятельности, это – система качеств негативного характера, представленная в структуре личности и находящаяся в неразрывной связи с ПВК, причем вариативное сочетание ПВК и ПНК определяет итоговые эффекты влияния всей совокупности личностных характеристик на параметры управленческой деятельности. Более того, в исследованиях, касающихся проблем профессиональной деятельности (Психология..., 2008) указывается, что помимо профессионально-важных качеств, анти-ПВК, существуют и профессионально-нейтральные качества, не влияющие на результативность деятельности. По нашему мнению, структура личностных качеств как субъектных детерминант деятельности, должна быть представлена в виде континуума: профессионально-важные, профессионально-нейтральные и профессионально-негативные качества. Причем, полярные значения (ПВК и ПНК) являются вариативными. Они могут менять знак в зависимости от конкретной управленческой ситуации, либо при усилении какого – то из них. Данное положение подтверждается рядом наших исследований (Чемякина, 2014). В них отмечается, что в определенных видах управленческой деятельности высокий уровень выраженности отдельных ПВК трансформируется в негативные качества – вредные в ситуации управления, то есть существует закономерность: чем сильнее выражено ПВК руководителя, тем больше вероятность его перехода в ПНК.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что данная группа качеств (как положительного, так и отрицательного характера) представлена в структуре личности и не может рассматриваться в отрыве друг от друга.

В этой связи, необходимо сформулировать более точное определение новому операциональному понятию. Профессионально-негативные качества – это индивидуальные свойства субъекта, выступающие профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности, значимо отрицательно коррелирующие с одним или несколькими параметрами деятельности, находящиеся в неразрывной связи с системой ПВК в структуре личности, но, имеющие противоположную (по отношению к системе ПВК) направленность к обеспечению результативных параметров деятельности.

Следует отметить, что поскольку оба класса (ПВК и ПНК) находятся в неразрывной связи в структуре личности, можно утверждать, что профессионально-негативными качествами могут выступать (так же, как и у ПВК): общесоматические (конституциональные) и нейродинамические свойства

человеческого организма; свойства психических процессов; направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, отношения личности и моральные качества. Например, «выжидающая» стратегия в профессиональной деятельности (феномен «антимотивации»), отсутствие инициативы при осуществлении трудовой деятельности, безусловно, является ПНК. В целях более полного раскрытия специфики и особенностей ПНК, на наш взгляд, необходимо выделить основные категории индивидуальных характеристик, образующих в своей совокупности систему качеств, препятствующих выполнению профессиональной деятельности:

Абсолютные ПНК – свойства субъекта, не позволяющие выполнять деятельность на минимально допустимом или нормативно заданном – «среднем» уровне (психофизиологические ограничения, усвоенные социальные паттерны (семейные ценности, воздействие ближайшего окружения)).

Относительные ПНК - свойства субъекта, препятствующие профессиональному развитию (отсутствие способностей, применительно к конкретной деятельности, наличие некомпенсируемых качеств (психофизиологических особенностей)).

Мотивационные ПНК – феномен «антимотивации». Наличие у субъекта деятельности мотивов, отвергающих профессиональную деятельность (мотивация спокойной жизни, «выжидающая» стратегия в профессиональной деятельности, отсутствие инициативы).

ПВК – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развития ПВК.

Последняя (четвертая) группа в системе ПВК – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развитости анти-ПВК, а в системе ПНК – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развитости ПВК, еще раз показывает тесную взаимосвязь данных категорий в структуре личности. Мера представленности ПВК и ПНК у конкретного индивидуума, психофизиологическое состояние субъекта деятельности, его мировоззренческие взгляды, моральное состояние и мн.др. в определенный момент времени, специфичность выполняемой им деятельности будут определять итоговые эффекты влияния совокупности личностных качеств на результативность деятельности.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что проблема детерминации личностных качеств, являясь органично взаимосвязанной со многими фундаментальными психологическими проблемами, играет важную роль в их развитии (Карпов, 2000). Личностные качества занимают центральное место в структуре деятельности и оказывают решающее влияние на ее результативные и процессуальные характеристики. Следова-

тельно, любые психологические исследования, направленные на оптимизацию профессиональной деятельности, совершенствование подготовки и отбора к ней, повышение эффективности в сфере управления и решение некоторых иных задач прикладного плана, не включающие в свою сферу специфичность личностных конструкторов, становятся по определению неполными и незавершенными.

Представленное в работе понятие ПНК раскрывает новый аспект общей структурной детерминации профессиональной деятельности в целом и управленческой деятельности, в частности со стороны ее субъектных детерминант. Структурное изучение личностных детерминант в системе трудовой деятельности расширяет представления о той системной организации личностных характеристик, которая лежит в основе диагностируемых характеристик (ПВК и ПНК). Таким образом, проведенный анализ дополняет разработки, выполненные в рамках системного подхода к личности и деятельности.

Список литературы

1. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 86 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: Гардарики, 2000. 584 с.
3. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва: Юристъ, 1998. 440 с.
4. Организационная психология: учебник для бакалавров / под ред. А. В. Карпова. Москва: Юрайт, 2012. 570 с.
5. Психология труда: учебник для вузов / под ред. проф. А. В. Карпова. Москва: Владос, 2001. 219 с.
6. Чемякина А. В. Структурная организация личностных качеств как факторов эффективности управленческой деятельности и их половые различия: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 221 с.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 185 с.

Соответствие ценностных регуляторов и стилевых параметров деятельности руководителя*

Е. В. Маркова, О. Н. Саковская

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: mark_ev@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследований ценностных ориентаций руководителей (ЦОР) и стилевых характеристик реализации управленческой деятельности (УД) обусловлена тем, что именно стиль деятельности рассматривается как основная детерминанта эффективного управления. ЦОР, позволяющие выявить индивидуальные ценности и потенциальную роль управленцев и прогнозировать индивидуальную управленческую концепцию каждого руководителя являются основы формирования стиля.

Ключевые слова: управленческая деятельность, стиль, ценности, детерминация.

Общедеятельностный управленческий стиль складывается из более частных стратегий и стилей: решения проблемных ситуаций, делового общения, организации управленческого воздействия, разрешения конфликтов и т. д. Диагностируя стиль УД, необходимо выявить своеобразие более частных поведенческих стратегий, относящихся к максимально вариативным ситуациям УД. При обсуждении вопроса о том, что лежит в основе формирования стиля, исследователи сходятся во мнении о сочетании как индивидуально личностных, так и ситуационных переменных. Возможно, одной из субъективных переменных, определяющих формирование стиля, являются ценностные ориентации руководителя (ЦОР). Прежде чем решать вопрос о причинно-следственных отношениях между этими факторами, необходимо предварительно убедиться в наличии связи между ними. Исследование, представленное в данной статье, направлено на раскрытие специфики связей, определенных ЦОР и стилевых особенностей УД.

Во многом цели и задачи данного эмпирического исследования сложились под влиянием концепции логических уровней Г. Бейтсона и ее модификации предложенной Р. Дилтсом [1].

Р. Дилтс указывает на существование естественных уровней классификаций в структуре нашего мозга, языка и систем восприятия. Он полага-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-013-00113.

ет, что ментальные стратегии организованы на разных уровнях мышления. На каждом вышерасположенном уровне регистрируются взаимоотношения между событиями с нижнего уровня, и, соответственно, следует определенная реакция. Изменив что-либо на высшем уровне, вы, несомненно, повлияете и на взаимоотношения нижних уровней. Изменения же на низших уровнях могут, но не с такой долей необходимости, повлиять на вышерасположенные уровни. Р. Дилтс выстраивает эти уровни по следующим категориям:

1 уровень. Движущие силы окружения определяют те внешние побуждения, на которые человек должен реагировать.

2 уровень. Поведение состоит из особых действий, совершаемых в данном окружении.

3 уровень. Способности направляют поведение по ментальным картам и стратегиям.

4 уровень. Убеждения и ценности обеспечивают усиление (мотивация и разрешение), поддерживают или отвергают способности.

5 уровень. Факторы личностного своеобразия определяют общее видение или цель и формируют убеждения и ценности.

6 уровень. Духовность (идеальное «я») – это восприятие себя как части гораздо большей системы (миссия или трансмиссия) (Бейтсон, 2000).

Цель работы – выявить специфичные стилевые особенности деятельности у руководителей с различной управленческой концепцией. Особенности управленческой концепции проявляются в своеобразии ценностных ориентаций руководителя.

Выборка исследования: мастера производственных участков и начальники цехов (50 чел.). Из них мужчин – 27 человек (54 %), женщин – 23 человек (46 %). Средний возраст – 39 лет. Средний стаж управленческой деятельности – 9–11 лет.

Предмет исследования: соответствие управленческих ценностных ориентаций стилевым особенностям деятельности руководителя.

Гипотеза: Существует соответствие между определенными ценностными ориентациями руководителя и стилевыми особенностями его деятельности.

Для диагностики ценностных регуляторов деятельности руководителя использовалась процедура попарного сравнения ценностей, разработанная Т. С. Кабаченко (Кабаченко, 2000).

Диагностика стилевых характеристик проводилась посредством опросных методов «Стиль деятельности менеджера» Блейка и Моутон (Блейк, Моутон, 1990), «Стиль принятия управленческих решений» А. В. Карпова, Е. В. Марковой (Карпов, Маркова, 2016), «Самооценка стиля делового общения руководителя с исполнителями» Я. Л. Коломинского, И. С. Поповой.

Обработка результатов проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Наибольшее количество значимых связей с ценностными ориентациями имеют также интеграционные стилевые особенности как «ориентация на задачу», «ориентация на персонал». Рассмотрим эти и другие значимые корреляционные связи. Стилевая особенность «ориентация на персонал» положительно коррелирует с такими ценностными ориентациями руководителя как «эффективность в управленческом взаимодействии» и «инструментальные отношения к правовым нормам», отрицательно коррелирует с «установкой на правовые нормы». Данные показатели значимых корреляций свидетельствуют о том, что руководитель, ориентированный на персонал опирается на соответствующие установки. Он считает важным умение побудить людей трудиться с полной отдачей, при решении производственных задач и вовлечение практически всех исполнителей в выполняемую деятельность. Для такого руководителя важно иметь широкий спектр способов взаимодействия с исполнителями.

Чем выше ориентация на персонал, тем ниже ценность правовых требований к подчиненным. Руководитель проявляет заботу о моральном настрое персонала и полагает, что юридические аспекты далеко не самое главное.

Такая стилевая особенность как «ориентация на задачу» отрицательно коррелирует с установкой на макроэкономический анализ. Чем ниже установка на макроэкономический анализ, тем выше ориентация на задачу, так как в своей управленческой деятельности руководитель не ценит способность видеть общую картину хозяйственной деятельности, а сосредоточен на узком спектре задач, касающихся лишь его участка работ.

Стиль принятия управленческих решений «властность» положительно коррелирует с установкой на макроэкономический анализ и отрицательно с установкой на правовые нормы. Макроэкономический анализ хозяйственной ситуации в различных аспектах выступает у данного руководителя как субъективная ценность. Он ценит способность отчетливо видеть общую картину хозяйственной деятельности и способность идти на оправданный риск. Требовательность и жесткость такого руководителя вызваны экономической, «деловой» направленностью и принципиальным отказом от использования правовых норм. У такого руководителя в его поведенческом репертуаре есть самые разнообразные «властные» приемы, и они не предполагают соблюдения норм и правил.

Такая стилевая особенность как эмоционально-диадическое общение с подчиненными положительно коррелирует с установкой на социаль-

но-психологические методы и отрицательно – с установкой на политический анализ. Руководитель ценит умение найти каждому человеку место в трудовом коллективе, которое более других соответствует его способностям и потребностям. Именно поэтому в управлении руководствуется эмоционально-диадическим общением, когда отношения руководителя с подчиненными носят дружественный характер. При этом такой руководитель не считает важным анализировать политическую ситуацию в стране, регионе. Он сконцентрирован лишь на общении с узким кругом подчиненных и на достижении поставленных задач в рамках своего производства.

Фронтальное деловое общение с подчиненными положительно коррелирует с инструментальными отношениями к правовым нормам и отрицательно – с установкой на административно-распорядительные методы. В коммуникации соблюдается дистантность, официальность, статусность с подчиненными. Чем выше установка на инструментальные отношения к правовым нормам и ниже установка на административно-распорядительные методы, тем выше степень фронтального общения. Руководитель не ориентирован на соблюдение существующих норм, регламентирующих деятельность, он ценит способность не придерживаться буквы закона, если это полезно для дела.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующий вывод: между ценностными ориентациями руководителей и стилевыми особенностями его деятельности существует определенное соответствие, например, ориентация руководителя на персонал базируется на таких ценностных ориентациях как эффективность в управленческом взаимодействии и инструментальными отношениями к правовым нормам. В целом проведенное исследование позволяет решить прикладные тактико-оперативные вопросы выдвижения руководителей на более высокий уровень управления, определить группу резервного состава и добиться соответствия между требованиями задачи, ожиданиями персонала, возможностями и способностями руководителя.

Список литературы

1. Бейтсон Г. Экология разума. Москва: Смысл, 2000. 476 с.
2. Блейк Р., Моутон Д., Научные методы управления. Киев: Наукова Думка, 1990. 340 с.
3. Кабаченко Т. С. Психология управления. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 384 с.
4. Карпов А. В., Маркова Е. В. Силевые особенности процесса принятия управленческих решений // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 3 (37). С. 80–86.

О профилактике правонарушений сотрудников правоохранительных органов при осуществлении служебной деятельности

М. И. Марьин

МГППУ, Москва

e-mail: marin_misha@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены психологические проблемы профилактики нарушений служебного поведения в органах внутренних дел. В результате эмпирического исследования разработана специальная методика для анонимного, краткого психологического обследования служебных коллективов с целью выявления сотрудников, склонных при исполнении служебных обязанностей к совершению правонарушений; изучения и оценки уровня их морально-психологического состояния. Установлены психологические особенности сотрудников, совершающих правонарушения, среди которых отмечена их способность к представлению себя окружающим как законопослушный человек. Эти люди, как правило, проявляют гибкость в поступках, декларируют социально-желательные ценности, оптимально подстраиваются под ситуацию. Они отличаются рациональностью в оценке ситуаций, четкостью принятия досконально продуманных и безопасных для себя решений; варьированием вектора поведения от сложившейся ситуации и личной выгоды.

Ключевые слова: служебная деятельность, диагностика правонарушений, психологические особенности, методика, программа.

До настоящего времени остаются актуальными вопросы профилактики коррупционных и иных правонарушений среди личного состава правоохранительных органов, поскольку злоупотребления должностными полномочиями и правами исполнительной власти, а также постоянные коррупционные события все еще имеют характер повседневного явления, вызывая широкий, притом негативный общественный резонанс. Иногда коррупция поражает служебные коллективы, и в этих условиях речь должна идти не столько об индивидуальной профилактике правонарушений, сколько о выстраивании многоуровневой системы мер, способной выявлять и ликвидировать очаги поражения, выстраивать систему отношений на всех уровнях организации, позитивно влияющих на качественные и количественные показатели эффективности служебной деятельности персонала.

Таким образом, проблемы обеспечения соблюдения сотрудниками правоохранительных органов, включая органы внутренних дел, требований к служебному поведению и урегулированию конфликта интересов, остаются важнейшими современной России, призывающими активного включения в их решение различных направлений психологической науки.

Безусловно, профилактика правонарушений и преступлений связана с предотвращением нравственно-психологической деформации личности сотрудников, проявления которой наступают раньше, чем совершается правонарушение или преступление. В связи с этим, можно говорить о том, что в психологии личности, в координатах ее ценностно-смысловой сферы надо искать непосредственные причины противоправного, и очень часто преступного поведения. Ведь никакие внешние обстоятельства не могут являться определяющими причинами противоправного деяния, если они не положены одновременно на внутренние детерминанты человеческой активности, на ее внутренние предпосылки ценностного характера (зерно произрастает тогда, когда есть разрыхленная, хорошо подготовленная, увлажненная почва). Важным представляется выявление таких особенностей поведенческих проявлений личности в служебном коллективе, которые еще не стали проявлениями противоправного поведения, но при определенных условиях могут привести к их возникновению

Кроме того, после поступления на службу молодой сотрудник попадает в служебный коллектив, в ряде случаев обладающий собственными групповыми системами социальных норм и ценностей – регуляторами служебного поведения, связанными принятыми в коллективе правилами, предписывающими или запрещающими какое-либо поведение, действие. Эти нормы и правила могут определять вектор различных типов отклоняющегося поведения. Требования, вытекающие из этой системы норм, могут вступать в противоречия, к примеру, коллектив может требовать от своих членов поступков, осуждаемых обществом, проявлять терпимость к нарушениям норм, неукоснительное соблюдение которых требует государство, профессиональное сообщество. Сказанное, в конечном итоге, определяется понятием *«морально-психологическое состояние»* сотрудников и служебного коллектива, закрепленное в нормативно-правовых актах силовых ведомств. Морально-психологическое состояние сотрудников органов внутренних дел и характер их взаимоотношений в служебных коллективах, безусловно, влияет на эффективность служебной деятельности.

Представление о морально-психологическом состоянии в работе основывались на достижениях психологической науки в области разработки социально-психологических концепций межличностных отношений; большую роль в понимании сущности морально-психологического состо-

яния сыграли также результаты исследований в области социально-психологической работы в органах внутренних дел (Черненилов, 2011).

Целью исследования стала разработка специальной методики для анонимного, краткого социально-психологического обследования служебных коллективов органов внутренних дел для изучения и оценки морально-психологического состояния личного состава и состояния социально-психологического климата в служебных коллективах, получения достоверной информации о происходящих в них процессах и явлениях, персонифицированных профессиональных и личностных качествах сотрудников.

Методика реализована в программе Мониторинг (Марьин, 2019), позволяющей выявлять сотрудников, склонных к противоправному поведению, оценивать морально-психологическое состояние всего служебного коллектива по критериям «удовлетворительное», «не удовлетворительное» и «средне удовлетворительное». С помощью программы выявляются сотрудники, склонные к противоправному поведению, поступающие при исполнении служебных обязанностей в соответствии со своими личными установками и убеждениями, не соответствующими нормам служебного поведения в органах внутренних дел, и при определенных условиях допускающие различного рода правонарушения; определяются их психологические характеристики; психологический близкий индивидуальный круг общения сотрудников, наличие группировок, объединенных вокруг сотрудников, склонных к противоправному поведению, их состав.

Результаты исследования показали, что указанные сотрудники способны преподнести себя окружающим, подчиненным и руководителям, внешне высокие образцы законопослушного поведения, но сами, как показывают полученные эмпирические данные, не следуют данным ценностным ориентирам. Эти люди, проявляя гибкость в поступках, декларируя социально-желательные ценности, оптимально подстраиваются под ситуацию. Они отличаются рациональностью в оценке ситуаций, четкостью принятия досконально продуманных и безопасных для себя решений; варьированием вектора поведения от сложившейся ситуации и личной выгоды.

Результаты исследования получили дополнительное подтверждение в работах других авторов, изучавших психологические особенности преступников – коррупционеров, отбывающих наказания в местах лишения свободы (Сочивко, 2020; Гаврина, 2012). Авторами было установлено, что для этих людей характерны такие психологические качества, как высокий уровень потребности в достижении высокого социального статуса, ярко выраженная изворотливость, пренебрежение морально-нравственными нормами; склонность к манипулированию другими людьми, доминирова-

нию над окружающими; настойчивость при достижении личностно-значимых целей, не прямолинейность в общении, хитрость, цинизм, отчужденность, эмоциональная холодность. Безусловно, как показывает практика, такие знания о психологических качествах сотрудников позволяет реализовать эффективную профилактическую, психокоррекционную работу с ними. Можно также сказать, что, научившись пользоваться современными технологиями психологической работы, возможно дальнейшее совершенствование организации работы с личным составом правоохранительных, правоприменительных органов и других силовых структур Российской Федерации.

Список литературы

1. Гаврина Е. Е. Психологические портреты коррупции в уголовно-исполнительной системе: учебное пособие. Рязань: Академия ФСИН России, 2012. 124 с.
2. Марьин М. И., Бочкова А. А. Система ценностных ориентаций руководителей органов внутренних дел // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1. С. 113–120.
3. Сочивко Д. В., Ганишина И. С., Марьин М. И., Сундукова, В. В. Психологические особенности преступников-коррупционеров, отбывающих наказание в местах лишения свободы // Психология и право. 2020. № 3. С. 127–136. [Электронный ресурс]. URL: [http // psyandlaw.ru / journal /2020 / n 3. .](http://psyandlaw.ru/journal/2020/n3)
4. Черненилов В. И. Психология управления: учебник. Москва : Академия управления МВД России, 2011, 434 с.

Организация опытно-экспериментальной работы, направленной на оценку компетенций менеджеров при помощи метода «360 градусов» (на примере менеджеров российской коммерческой компании)*

А. С. Машкова

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: ania_12@email.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования оценки модели управленческих компетенций экспертами (руководители среднего звена российских коммерческих компаниях) при помощи метода оценки компетенций методом «360 градусов» и оценки показателей эффективности деятельности. Выявлена согласованность оценок экспертов по методу «360 градусов», что говорит о возможности применения данного метода при оценке и развитии менеджерского состава.

Ключевые слова: компетенции, эффективная деятельность, менеджеры, метод «360 градусов».

Если рассматривать современные и успешно развивающиеся компаний важно учитывать тот факт, что многие компании в погоне за модной тенденцией разрабатывают модель корпоративных компетенций и упускают из виду, что модель компетенций создается исключительно с целью увеличения производительности и уровня достижения целей через развитие управленческих компетенций у менеджерского состава компании. Часто созданная модель компетенций не диагностируется на предмет совместимости с корпоративной культурой компании и с такими инструментами управления персоналом как оценкой и развитием сотрудников (Карпов, 1999; Карпов, Маркова, 2012).

Объектом исследования: профессиональная деятельность менеджеров. Предмет исследования: предпочтения и особенности оценки субъектами совместной деятельности компетенции менеджеров. Цель: Изучение факторов предпочтения и оценок субъектами совместной деятельности компетенций менеджеров и объединении двух инструмен-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00550.

тов оценки (метод оценки «360 градусов») и показатели эффективности в одном методе.

В исследовании принимали участие менеджеры компании ООО «Градиент». Данные сотрудники участвовали и во всех предыдущих этапах исследования по оценке модели компетенций (Машкова, 2011, 2020; Толочек, 2019). При проведении оценки «360 градусов» мы опирались на литературные источники (Козуб, 2009; Carey, 1995; Hoffman, 1995; London and Beatty, 1993), в которых описываются сущность методики оценки «360 градусов», правила проведения и интерпретации данных, привязка метода оценки как к процессу обучения, так и производительности труда.

На первом шаге исследования, после того как мы выявили особенности предпочтения субъектами совместной деятельности компетенций менеджеров (Машкова, 2011, 2020) были сформированы категории оценки («самооценка», «оценка подчиненных», «оценка коллег» «оценка руководителей»). Под категориями оценок подразумевается выборка и 214 человек, способная оценить сотрудника на проявление и уровень развития той или иной компетенции. Объем оцениваемой группы – 51 человек.

Далее осуществлялась обработка анкет, расчет среднего показателя и стандартного отклонения и определения коридора оценок. По итогу на каждого респондента формировался аттестационный лист и назначалась аттестация, которая, проводилась по двум направлениям: оценка показателей эффективности деятельности и результаты оценки компетенций при помощи метода «360 градусов».

В результате мы выявили норму проявления каждой компетенции и определили на сколько уровень оценок каждой компетенции отклоняется от среднего. Наиболее выражены нижняя граница по категории «Самооценка», нижняя граница по категории «Коллеги» и верхние границы по категориям «Подчиненный» и «Руководитель». Это говорит о том, что в ряде случаев в данных категориях оценки либо занижались, либо были завышены. Такие эффекты – субъективные искажения – отмечают многие исследователи (Почебут, Чикер, 2010; Толочек, 2019; др.). Завышение оценок может быть связано с двумя факторами: во-первых, по категории «Подчиненные» сработал эффект зависимости подчиненного от руководителя и, возможно, простая боязнь обнародования оценок; по категории «Руководитель» завышения оценок связана с тем, что вышестоящий руководитель отвечает за компетентность своих подчиненных, обучает и развивает их. Во-вторых, заниженные оценки по категории «Самооценка» связаны с тем, что люди просто боятся поставить себе более высокую оценку и иногда занижают свои преимущества и заслуги; что касается категории

«Коллеги», то здесь заниженная оценка, скорее всего, связана с конкурентной средой в коллективе, тем более среди менеджерского звена, и сработал эффект, который обуславливается сохранением собственной позиции в коллективе, «Чтобы оценки у меня не были ниже, чем у других».

Выдвинем предположение, если сотрудники одной категории ставят определенные оценки, то и оценки представителей других категорий должны частично совпадать. Все корреляции общей выборки: самооценка-руководители (0,552); самооценка-коллеги (0,738); самооценка-подчиненные (0,621); руководители-коллеги (0,741); руководители-подчиненные (0,679); коллеги-подчиненные (0,823) статистически значимы, что свидетельствует о высокой степени согласованности между оценками, то есть исходное положение полностью подтверждается: можно говорить о взаимосвязи оценок представителями разных групп.

Необходим анализ оценок компетенций у группы «успешных» менеджеров по сравнению с общей выборочной совокупностью. Выдвинем предположение, что если сотрудники одной группы ставят определенные оценки, то и выбор представителей других групп должен частично совпадать.

Результаты корреляционного анализа «успешных» менеджеров: самооценка-руководители (0,396); самооценка-коллеги (0,442); самооценка-подчиненные (0,451); руководители-коллеги (0,777); руководители-подчиненные (0,757); коллеги-подчиненные (0,798).

Согласованность оценок в целом выше в общей выборке, чем в группе «успешных» менеджеров. В общей выборке все корреляционные связи являются статистически значимыми: в группе «успешных» менеджеров наблюдается рассогласование значений между самооценкой с одной стороны, оценкой руководителей, коллег и подчиненных – с другой.

Данную ситуацию можно объяснить тем, что руководители более высокого ранга ставят своим подчиненным завышенные оценки, так как считают данных кандидатов успешными менеджерами, то есть на лицо эффект «ослепления», а менеджеры в данном случае по некоторым компетенциям занижают себе оценки по сравнению с основной группой. При личной беседе с представителями данной группы, сотрудники ответили, что очень серьезно подошли к собственной самооценке, т. к. ставят для себя планы личного развития и считают, что не достигли еще того уровня, который им присваивают представители других групп.

Обращаясь к литературным источникам (Козуб, 2009), мы объясняем данную ситуацию: самооценка может стать рискованной задачей, если человек знает, что ему предстоит получить обратную связь и понять, насколько его самооценка соответствует тому, что о нем думают другие.

Наиболее высокая согласованность оценок в обеих группах отмечается между оценкой коллег и подчиненных (это уже встречалось раньше). Данная закономерность говорит о том, что в целом климат в коллективе положительный, уровень руководства удовлетворяет сотрудников. Данный фактор можно объяснить тем, что организационные процессы деятельности напрямую зависят от каждого конкретного руководителя, и деятельность всех направлений тесно переплетается между собой, что говорит о незначительных различиях между категориями оценок.

Подводя итог проделанной работе, мы можем говорить о согласованности оценок сотрудников по методу «360 градусов» и о возможности применения данного метода при оценке и развитии менеджерского состава, используя в его основе предложенную нами модель компетенций.

Список литературы

1. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: Гардарики, 1999.
2. Карпов А. В., Маркова Е. В. Роль личностной и социальной рефлексивности в успешной реализации управленческих функций / Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 3 (21). С. 104–108.
3. Козуб Т. В. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров / Т. В. Козуб, У. Бирли, Д. Джонс; [пер. с англ. Д. Л. Раевской]. Москва Эксмо, 2009. 336 с. (HR-библиотека).
4. Машкова А. С. Формирование модели компетенций для руководителей среднего звена на основе организации опытно-экспериментальной работы // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 89. № 2. С. 197–206.
5. Машкова А. С. Экспертная оценка менеджерами компетенций менеджеров (на модели российских коммерческих компаний) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 1. С. 107–127.
6. Почебут Л. Г., Чикер, В. А. Организационная социальная психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2002.
7. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Сер. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2 (30). С. 123–137.
8. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. доп. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
9. Carey R. (1995). Coming around to 360-degree feedback. Incentive. Pp. 55–60.
10. Hoffman, R. (1995). Ten reasons you should be using 360-degree feedback. HR Magazine. Pp. 82–85.
11. London M. and Beatty R. W. (1993). 360-degree feedback as a competitive advantage. Human Resource Management, 32 (2 and 3). P. 369.

Особенности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодого прокурорского работника

Е. Ю. Небродовская-Мазур

*НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Москва
e-mail: mazureu@yandex.ru*

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты эмпирического исследования, связанного с проблемой особенности влияния рефлексивности как психологического качества личности на профессиональную идентичность молодых прокурорских работников. Показано, что специфика взаимосвязи заключается в диверсифицированности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, рефлексивность, прокурорские работники.

Взятый Генеральной прокуратурой РФ курс на омоложение кадрового состава прокурорского корпуса вызван как насущными потребностями – омоложением стареющего кадрового состава, так и общегосударственным трендом – омоложением кадров в управленческих структурах. Статус прокуратуры в Российском государстве уникален. Прокурорские работники, осуществляя профессиональную деятельность, выступают представителями государства, его лицом, действуют от имени государства и в интересах, как самого государства, так и всего общества в целом, наделены этим правом законодательно. Их основная задача как представителей государства – защита государственных и общественных интересов. В этой связи возникает проблема успешности процесса профессиональной идентификации молодых специалистов, что оказывает влияние на формирование представления молодого специалиста о себе, его профессиональной идентичности, позволяет остаться в профессии, состояться в ней, определяет успешность профессиональной самореализации, эффективность деятельности для общества, стабильность и общественное доверие (Мазур, 2017).

Рефлексивность – особая качественная характеристика человека и его психики, раскрывается как профессионально важное качество де-

тельности. Исходя из значимости и уникальности данного параметра, можно ожидать его комплексного влияния на систему структуры личности, структурную организацию личностных качеств (Карпов, 2003), в частности, при исследовании закрытых социально-профессиональных групп. Рефлексивность молодых прокурорских работников в процессе групповой идентификации проявляется в осознании себя представителями государства, «лицом государства», транслирующих его цели и задачи.

Целью настоящего исследования было выявление особенности влияния рефлексивности как психологического качества личности на профессиональную идентичность молодых прокурорских работников.

Для анализа эмпирических данных использовались традиционные методы статистической обработки, методы структурно-психологического анализа: метод нахождения матриц интеркорреляций, методика построения структурограмм (коррелограмм), методика определения индексов структурной организации личностных качеств (А. В. Карпов, 2002), анализ функциональной роли ведущих и базовых качеств, метод экспресс- χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на их гомогенность-гетерогенность.

Эмпирическими задачами исследования выступили:

- выделение основных социально-психологических качеств, составляющих ядро психологической структуры идентичности молодых прокурорских работников, выделение гомогенных группы, и их характеристика;
- осуществление эмпирического исследования выделенных групп на предмет особенностей влияния рефлексивности как психологического качества личности на идентификационные структуры групп и их идентификационную направленность.

Результаты исследования социально-психологических качеств, составляющих ядро психологической структуры идентичности, показали, что ядром психологической структуры идентичности выступают шесть основных социально-психологических качеств: отзывчивость, общительность, самоактуализация, целеустремленность, успешность и независимость.

Результаты взаимосвязи основных социально-психологических качеств с рефлексией показали, что при ориентации на межличностные отношения наблюдается снижение рефлексии будущего, планов, связанных с нахождением в группе, а также рефлексирование относительно самих себя. Самоактуализация связана с осмыслением задач группы, направленностью на Дело, стремлением к идентификации с группой. Осмысление в настоящем «параметров-характеристик» референтной группы снижает осмысление, как прошлого, так и будущего. С целеустремленностью не всегда согласуются личностные характеристики испытуемых, а неудачи в прошлом вызывают осторожность в стремлении осуществить задуманное.

манное. Успешность не рефлексруется, как и независимость, поскольку для испытуемых – это долг и профессиональная норма.

Результаты взаимосвязи основных социально-психологических качеств с идентичностью показали, что высокий уровень регламентации, нормированность деятельности, стресс-факторы, жесткие правила, запреты и ограничения вызывают у молодых прокурорских работников сложности в самоактуализации. Успешность связывается с осознанием себя «юристами», «прокурорскими работниками» и референтной группой.

Результаты кластерного анализа позволили выделить две большие гомогенные социально-профессиональные группы: группа ОМО (Ориентированная на межличностные отношения) – экстравертированные, общительные, не особо успешные, характеризующиеся низкой отзывчивостью и конформностью; группа ОПИ (Ориентированная на профессиональную идентификацию) – успешные, независимые, целеустремленные, дипломатичные, отличающиеся стремлением к идентификации с группой, пониманием себя, профессии, своего места в группе.

Результат расчета критерия- χ^2 показал отсутствие в группах значимых различий в количестве мужчин и женщин, и присутствие всех типов идентичности в каждой группе испытуемых, но с разной степенью их выраженности. Тип идентичности мораторий доминирует в каждой группе. Результаты структурно-психологического анализа наряду с традиционным аналитическим способом анализа и интерпретации данных позволили углубить и дополнить исследование.

Было установлено, что при одинаковых элементах, входящих в идентификационные структуры каждой группы, сами идентификационные структуры различны. Идентификационная структура группы ОПИ сложна и противоречива, более развита и структурирована, чем идентификационная структура группы ОМО.

Интегрирующей основой формирования идентификационных структур выступают разные качества.

Испытуемые группы ОМО отличаются экстравертированностью, демонстративностью поведения, доминированием потребности высокого социального статуса и престижа. Характеризуются диффузной идентификационной направленностью, с ориентацией на межличностные, «общенческие отношения».

Испытуемых группы ОПИ отличает осмысление целенаправленности собственной деятельности и усилий, направленных на идентификацию с группой, поиск эффективных путей идентификации, открытость этому процессу. Характеризуются выраженной направленностью на профессиональную идентификацию. Возможности структурно-психологи-

ческого анализа позволили выделить подструктуры рефлексии и идентичности в идентификационных структурах каждой группы и предметно их исследовать.

Установлено, что в подструктурах рефлексии каждой группы существуют незначительные различия количественного плана, существенных качественных изменений не обнаружено, по содержанию взаимосвязей подструктуры рефлексии гомогенны.

В подструктурах идентичности идентификационных структур группы ОМО и группы ОПИ установлены существенные различия количественного плана и качественного. При одинаковых элементах, входящих в подструктуры идентичности каждой группы, подструктура идентичности группы ОПИ в количественном плане сложна и противоречива, более развита и структурирована, чем подструктура идентичности группы ОМО.

Качественный анализ показал существенные различия в интегрированности подструктур идентичности идентификационных структур группы ОМО и группы ОПИ, разнородность содержания взаимосвязей подструктур идентичности каждой группы. Установлены различия в структуре идентичности в группе ОПИ у мужчин и женщин. Структура идентичности мужчин данной группы сложнее, чем у женщин. Мужчины характеризуются тревожностью в плане успешности, самореализации, желанием и важности состояться в избранном Деле, что связано с повышенным рефлексированием себя, профессии, себя в ней, своего места в социально-профессиональной группе, пониманием и осознанием факта, который выступает как должностное, что свою работу необходимо выполнять профессионально, грамотно, быть образцами в своем Деле, к чему они и стремятся.

Таким образом, испытуемые группы ОМО в процессе идентификации с референтной группой опираются на категории статуса и престижа; испытуемые группы ОПИ – на осознание, понимание, принятие и разделение «параметров-характеристик» группы, понимание себя, профессии, себя в ней и место в референтной социально-профессиональной группе.

В результате проведенного исследования выделенных групп на предмет особенности влияния рефлексивности на идентификационные структуры выделенных групп и их идентификационную направленность установлено, что специфика взаимосвязи заключается в диверсифицированности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность. Подтвержден научный факт, что рефлексивность, имея индивидуальную меру выраженности, образует различные паттерны качеств, которые определяют различную структурную организацию личностных качеств. Полученные результаты эмпирического исследования дополняют разработки, выполненные в рамках системно-структурного подхода к личности.

Список литературы

1. Карпов А. В. Психология принятия решения: монография. Ярославль: Москва: Изд-во «Институт психологии РАН»; Яросл. гос. ун-т, 2003. 240 с.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва: Издательство «Институт психологии РАН, 2002. 304 с.
3. Мазур Е. Ю. Особенности профессиональной идентичности молодых прокурорских работников// Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (97). С. 401–406.

УДК 159.9

Особенности смены профессии во взрослом возрасте

А. В. Нилова

Московский университет им. С. Ю. Витте, Москва

e-mail: nilova_galya@mail.ru

Аннотация. В работе рассматривается проблема репрофессионализации человека в зрелом возрасте, осуществляющейся в целях эффективного личностно-профессионального развития. Представлены результаты теоретического исследования причин, побуждающих взрослых людей, переживающих кризис профессионального развития, придти к решению о смене профессионального направления. Проведен анализ научных данных, касающихся непрерывного самоопределения и адаптации личности к быстро меняющимся социально-экономическим условиям.

Ключевые слова: репрофессионализация, причины смены профессии, внутренний конфликт, готовность к переменам.

В современном мире многие профессии теряют актуальность и уходят с рынка труда. Современные технологии безнадежно устаревают, а качество высшего образования с трудом поспевает за актуальными профессиональными требованиями. Но более существенные метаморфозы происходят не вовне, а внутри человеческого сознания, ценностно-смысловой сфере личности. В современном обществе, наряду с измеримыми параметрами труда, такими как статус и заработок, мерилем успешности человека является его внутреннее состояние удовлетворённости. В результате, большое количество взрослых людей, в том числе и очень успешных в карьере, все чаще получают еще одно высшее образование для ре-

профессионализации из-за отсутствия чувства истинной самореализации и выполнения своего предназначения.

На исследования карьеры большое влияние оказали две наиболее известные теории развития взрослого человека принадлежат Д. Сьюпер и Д. Левинсону. Теория стадий карьеры Д. Сьюпер использует подход жизненного цикла для описания реализации своей «Я-концепцию» через профессиональный выбор (Салливан, 1999). Автор выдвигает идею реализации самосознания через профессию и различия в установках и поведении на разных этапах профессиональной деятельности. Исследователь использует возраст в качестве посредника для психологической стадии карьеры.

Д. Левинсон предлагает точечную равновесную модель развития жизни, основанную на хронологическом возрасте. Используя глубинные интервью, исследователь приходит к выводу, что жизненные структуры определяются чередующимися периодами стабильности, в течение которых люди преследуют цели, ценности и связанную с ними деятельность, и периодами перехода, в течение которых цели и деятельность предыдущего периода переоцениваются. С возрастом люди сталкиваются с внутренним конфликтом в связи с несбалансированностью потребностей в работе и семье, а также с уменьшением потребностей в мобильности, конкуренции и власти (Салливан, 1999).

Рассмотрим внутренние причины для смены профессии. Если профессия устарела или в юности была нежеланна и выбрана неосознанно: под влиянием родительского авторитета, отсутствия подготовки для поступления в то учебное учреждение, в котором хотелось учиться, финансовой необходимостью осваивать более востребованную профессию и многими другими факторами, то освободившись от гнёта этих обстоятельств, человек идет на репрофессионализацию осознанно. С увеличением продолжительности жизни, а также в результате новых условий жизни и изменившихся ценностей общества увеличились потребности во внутреннем и внешнем комфорте.

В ситуации, когда человек внутри глубоко не удовлетворён и не испытывает ощущения, что в рабочей деятельности используется весь его интеллектуальный и творческий потенциал, неизменно возникает стремление к достижению недостающих составляющих и состояний вдохновения и реализации. В этом случае велика вероятность возникновения такой проблемы на пути к изменениям, как инерция, из-за страха неопределённости. Если человек не останавливается перед лицом своих сомнений, ожиданий и страхов и начинает действовать, то постепенно возрастает и ясность, и решительность. Прогресс явно проявляется, когда человек сознательно погружает себя в новое, конгруэнтное его целям самореализации окружение.

В социологической традиции способность индивидов или социальных групп эффективно использовать накопленные профессионально-квалификационные ресурсы, а также личный и образовательный потенциал для принятия и освоения новых или дополнительных экономических ролей определяется как социально-экономическая адаптация. Профессиональная мобильность выступает ресурсом подобной адаптации. Мобильность, в свою очередь, определяется не только индивидуальной способностью и умением приспособиться к резким социальным изменениям, но и мотивацией (Садовникова, 2016). Именно мотивация запускает, направляет и поддерживает активность личности в отношении профессиональной деятельности. Высокий уровень учебной мотивации оказывает прямое влияние на степень вовлеченности в профессиональную деятельность, может содействовать развитию способностей, формирующихся и проявляющихся в процессе овладения профессией (Елькина, 2020).

Рассмотрим внешние причины для репрофессионализации. За последние годы отношение к построению карьеры кардинально изменилось. Традиционно считалось, что карьера должна развиваться внутри одной или двух организаций. Успех определялся организацией и измерялся повышением в должности и увеличением оклада. Данная модель доминировала во многих эмпирических исследованиях карьеры (Салливан, 1999). Самозанятые и контрактные работники всегда были вне традиционных моделей карьеры, но традиционная модель доминировала, поскольку большинство организационных структур поддерживали ее. Сегодня высокие, многослойные, функционально организованные структуры, характерные для многих крупных компаний, изменились. Организации сократились, чтобы стать более гибкими в ответ на такие факторы окружающей среды, как быстрый технологический прогресс. Тем, кто пережил сокращения в результате организационной реструктуризации, пришлось приспособиться: многим увеличили должностные обязанности и рабочее время и сократили возможности для продвижения по службе.

Изменился и трудовой договор между фирмами и работниками. Ранее по контракту рабочие обладали гарантией занятости. В соответствии с новым контрактом от работников требуется непрерывное обучение и повышение конкурентоспособности. Это изменение в контракте привело к снижению надежности работы и снижению лояльности сотрудников (Салливан, 1999).

Возросшие возможности выбора профессионального направления и увеличение спектра доступных вариантов повышения квалификации входит в противоречие с усилением требований к личности проявлять самостоятельность при выборе индивидуальной траектории профессионального развития и обучения. Выбор профессионального образования явля-

ется способом преодоления кризиса профессионального самоопределения (Садовникова, 2016).

Технология является одной из ведущих движущих сил, вызывающих изменения в характере труда. Личное взаимодействие сокращается за счет использования технологий и уступает место сетевому. Существуют негативные последствия виртуального труда (такие как индивидуальный стресс из-за изоляции, повышенный трудоголизм по мере того, как границы между работой и «неработой» становятся все более размытыми, возможность трудоустройства людей, которым не хватает технологических навыков, а также развитие и поддержание организационной культуры) (Салливан, 1999).

Поиск конструктивных путей разрешения конфликта смены профессиональной деятельности связан с проработкой когнитивного, эмоционального и практического компонентов внутриличностного конфликта. При этом делается особый акцент на субъект-субъектный подход, когда личность выступает в качестве главного действующего лица социально-преобразующей деятельности (Васина, 2014). Прежняя профессия и место работы исчерпали возможности для самореализации личности как в профессиональном плане, так и в личностном. Появилась потребность расширить свой кругозор, повысить эрудицию, получить новые знания и попробовать себя на ином поприще деятельности (Горбунова, 2007).

Смена профессии в современном обществе является распространенным явлением. Взрослый человек осознанно идет на смену профессии по причине переоценки целей, уходя от профессионального выгорания и внутреннего конфликта, адаптируясь к условиям современных тенденций на рынке труда. Эффективность человека в новой профессии, а значит, и его конкурентоспособность как субъекта труда, определяется способностью успешно адаптироваться. Получение новой профессии в зрелом возрасте связывается не только с желанием работать в другой сфере деятельности, важным является возможность личностного самосовершенствования, творческого самовыражения и стремления к осознанию выполняемого предназначения.

Список литературы

1. Васина Н. В., Капранова М. В., Грузинова А. И. Конфликтологическая сущность процесса формирования психологической готовности к смене профессиональной деятельности // Журнал «Человеческий капитал». № 06 (66). 2014. С. 193–196.
2. Горбунова Г. А. Мотивация смены профессионального профиля Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия. Психология. 2007. № 2. С. 74–78.

3. Елькина, И. Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 1 (30). С. 43–48. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-1-43-48.

4. Садовникова Н. О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 10 (66). С.115–125.

5. Салливан С. Э. Изменение характера профессиональной деятельности. Journal of Management. 1999. Vol. 25. № 3. С. 457–484.

УДК 159.9

Оперативность развития саморегуляции на примере представителей профессий типа «Человек–человек»*

Ю. П. Поваренков, А. Э. Цымбалюк

e-mail: tsumba@inbox.ru

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты исследования системы осознанной саморегуляции представителей профессий типа «Человек-человек»: врачей и педагогов. Выявлены особенности структуры саморегуляции деятельности педагогов начальной и средней школы, а также врачей общей практики и хирургов, которые могут свидетельствовать об оперативности развития системы саморегуляции.

Ключевые слова: оперативность, осознанная саморегуляция деятельности.

Понятие «оперативность» было введено Д. А. Ошаниным в ходе изучения образного отражения оператора (Ошанин, 1977). Он определил оперативность отражения как тонкую приспособляемость к условиям деятельности, обеспечивающей гибкое переключение с отражения одних свойств объектов на отражение других свойств и приводящей отражение в соответствие с потребностью решения конкретных задач (Завалова, Ломов, Пономаренко, 1976). В последующих исследованиях Д. А. Ошанин показал, что оперативность характерна и для других форм отражения действительности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00782.

Д. А. Ошанин выделил особенности оперативного образа: прагматичность (подчиненность решаемой задаче), адекватность (выраженная в наилучшем соответствии задаче), специфичность (пригодность только для конкретной задачи), лаконичность (выраженная в своеобразной ограниченности, «отвлеченности» от тех особенностей объекта, которые в данный момент не используются для решения). Одна из наиболее важных и противоречивых характеристик образа, связанная с лаконичностью, – функциональная деформация, которая выражается в изменении образа соответственно субъективному отношению личности, ее пристрастности. Данные свойства оперативного образа, с соответствующими поправками, можно рассматривать как признаки развития оперативности различных психологических систем.

Развивая идеи Д. А. Ошанина, В. Д. Шадриков в своих работах показал, что закономерности оперативности проявляются не только на уровне отражения, но и в процессе развития профессиональных способностей человека как субъекта деятельности (Шадриков, 2010).

Учитывая сказанное, мы предположили, что система саморегуляции профессиональной деятельности развивается в соответствии с принципами оперативности, то есть ее структура и уровень развития компонентов отражают специфику регулируемой профессиональной деятельности и адекватны задачам, на решение которых она ориентирована. Мы предполагаем, что чем больше различаются между собой анализируемые виды профессиональной деятельности по форме, содержанию, по предмету, задачам и т. д., тем в большей степени должны различаться между собой соответствующие им системы саморегуляции деятельности по выделенным признакам. Это и является эмпирическим показателем оперативности их развития.

Цель исследования: выявить оперативность развития структуры саморегуляции деятельности на примере представителей профессий типа «Человек-человек» (педагогов и врачей), имеющих разные специальности (врачи общей практики и хирурги; педагоги начальной и старшей школы).

Обратимся к понятию саморегуляции. Осознанная саморегуляция рассматривается О. А. Конопкиным в качестве системно организованного процесса внутренней психической активности человека по инициации, построению, осуществлению, поддержанию всех видов активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей, и управлению ими (Конопкин, 2005). Произвольная осознанная саморегуляция понимается В. И. Моросановой как «системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением» (Моросанова, 2010).

В исследовании приняло участие 290 педагогов начального и старшего звена обучения (средний возраст педагогов – 38 лет, а средний педагогический стаж – 16,6 года), 122 врача двух специальностей – общей практики и хирурги (средний возраст – 42,2 года, а средний профессиональный стаж – 16,8 года) как представители одной группы профессий «человек-человек» по классификации Е. А. Климова. В сборе эмпирических данных принимали участие наши аспиранты О. Б. Нурлигаянова, А. Н. Сидорова, О. Ю. Богачева. Более развернутое исследование педагогов представлено в работе (Поваренков, 2005).

Для диагностики развития системы осознанной саморегуляции деятельности использовалась методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения-ССП» («ССП-98»). Методика позволяет диагностировать уровень развития 1) процессуальных компонентов системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов; 2) регуляторно-личностные качества (гибкость, самостоятельность), которые можно назвать регулятивно важными качествами личности. Мы будем применять обобщающие термины: процессуальный компонент и личностный компонент саморегуляции. В ходе структурного анализа систем саморегуляции были использованы следующие количественные показатели: 1. Интегративность системы саморегуляции (говорит об общем уровне организованности системы; подсчитывается как сумма значимых положительных корреляционных связей между всеми компонентами). 2. Интегрированность компонентов системы саморегуляции (говорит о степени включенности отдельных компонентов в структуру, об их роли в структуре; подсчитывается как сумма значимых положительных связей каждого компонента системы (компоненты, имеющие максимально высокие показатели интегрированности, определяются как базовые)).

Обратимся к анализу результатов эмпирического исследования. Сравним разнородные виды профессиональной деятельности. Уровень интегративности системы саморегуляции врачей (52 балла) в 1,5 раза выше, чем у педагогов (34 балла). Базовую роль в системе саморегуляции врачей (по уровню интегрированности) играют процессуальные компоненты планирования, моделирования, программирования и личностный компонент «самостоятельность». В системе саморегуляции педагогов базовую роль выполняет процессуальный компонент «оценка результатов» и личностный компонент «гибкость».

Представленные данные свидетельствуют о том, что система саморегуляции врачей более развита, чем у учителей, а также о том, что в саморегуляции они опираются на различные процессуальные и личностные компоненты.

Обратимся к однородным видам профессиональной деятельности. Рассматривая две группы педагогов, можно отметить, что уровень интегративности системы саморегуляции деятельности учителей старшей школы (34 балла) в 2,5 раза выше, чем у учителей начальной школы (12 баллов). Но, несмотря на различия по уровню интегративности, базовая роль в системах саморегуляции педагогов обеих групп отводится одному и тому же процессуальному компоненту («оценка результатов»).

Похожая ситуация наблюдается при сравнении двух групп врачей. У хирургов интегративность системы саморегуляции (44 балла) в 1,8 раза выше, чем у врачей общей практики (24 балла). При этом базовая роль в структуре саморегуляции принадлежит практически одним и тем же процессуальным компонентам (планированию и моделированию).

Таким образом, результаты структурного анализа свидетельствуют о следующем: системы саморегуляции разнородных видов деятельности (врачи и учителя) отличаются друг от друга как по уровню общего развития системы (уровень интегративности), так и по содержанию процессуальных и личностных компонентов, выступающих в качестве базовых; установлено, что системы саморегуляции однородных видов деятельности (учителя начальной и старшей школы; врачи общей практики и хирурги) различаются количественно по общему уровню выраженности развития интегративности, но сходны по тому, какие процессуальные и личностные компоненты системы выступают в качестве базовых.

Таким образом, результаты исследования показывают, что системы саморегуляции деятельности педагогов и врачей развиваются и функционируют в соответствии с базовыми принципами оперативности. Это означает, что данные системы саморегуляции количественно, качественно и структурно различаются между собой, а их специфика, уровень прагматичности и лаконичности, особенности функциональной деформации и адекватности определяются содержанием, условиями и задачами конкретных типов и видов профессиональной деятельности.

Данный вывод подтверждается следующими результатами. Системы саморегуляции представленных видов профессиональной деятельности обладают определенной специфичностью. Их специфичность возрастает по мере увеличения различий между видами профессиональной деятельности, саморегуляцию которых эти системы обеспечивают. Максимальные различия в развитии систем саморегуляции обнаруживаются при сравнении разнородных видов профессиональной деятельности (врачи и педагоги). Эти различия сохраняются, но меньше, при сравнении более близких по содержанию видов профессиональной деятельности, таких как учителя начальной и старшей школы, а также врачи общей практики и хирурги.

Список литературы

1. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. Москва: Наука, 1986. 175 с.
2. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
3. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. С. 36–45.
4. Ошанин Д. А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение Москва: Наука, 1977. С. 131–145.
5. Поварёнков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (46). С.66–70.
6. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. Москва: Университетская книга, 2010. 319 с.

УДК 159.9

Структура киберпространства и специфика действия пользователя

Н. Е. Рубцова

e-mail: hope432810@yandex.ru

АНО ВО РочНОУ, Москва

Аннотация. В статье обсуждается структура киберпространства и характер встречающихся в нем взаимодействий. Раскрывается специфика действия пользователя в киберпространстве.

Ключевые слова: киберпространство, структура, действие, человек-пользователь.

Проблема действия широко изучалась в научной психологии на протяжении всего исторического периода ее становления и развития. При этом в зарубежной психологии эволюция подходов к пониманию действия в целом соответствовала доминирующему в тот или иной период времени направлению развития. В истории отечественной психологии можно обнаружить не менее широкий спектр методологических подходов

© Рубцова Н. Е., 2020

к проблеме действия, выстраиваемых, например, с позиций культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, нейропсихологии (А. Р. Лурия и др.), теории функциональных систем П. К. Анохина, концепции «живого движения» Н. А. Бернштейна, теории отношений (В. Н. Мясищев и др.) и др. Вместе с тем, подходом в отечественных исследованиях проблемы действия является, безусловно, деятельностный подход – в его широком смысле, вбирающем общепсихологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, а также широкий спектр оригинальных психологических концепций деятельности, не сводимых к этим основным направлениям.

Действие в широком смысле – процесс изменений в некоторой качественно определенной системе (объекте действия), инициированный другой или той же самой системой (субъектом, квазисубъектом или псевдосубъектом действия). Структура действия включает: 1) инициатора действия, в качестве которого может выступать: а) *субъект* – человек или группа людей; б) *квазисубъект* – некая материальная или информационная сущность, не являющаяся человеком, но способная к информационному взаимодействию (иной вид живой материи; компьютер, компьютерная программа, иммерсивная среда и др.) (Карпов, 2004-2007; Леньков, 2001–2018); в) *псевдосубъект* – любой материальный объект, не способный к информационному взаимодействию, но при определенных условиях выступающий в качестве «инициатора» действия (действие радиации) (Леньков, Рубцова, 2003-2018); 2) объект действия – тот материальный, информационный или «субъектный» объект, в котором в результате действия происходят изменения; 3) цель действия – те изменения, которые должны произойти в результате действия; в случае осознанного человеческого действия его объект и цель объединяются в понятие предмета действия.

Термин «cyberspace» (киберпространство) появился в английском языке в 1982 г. в художественной литературе, но по мере развития компьютерных сетей и средств виртуальной реальности стал широко использоваться и в качестве научного понятия. В научной литературе предлагается множество разнородных определений киберпространства – от относительно строгих, аналогичных рассмотренным выше, до (особенно многочисленных) метафорических, таких, например, как: «операции, взаимоотношения и сама мысль, образующие подобие волнового узора в сети наших коммуникаций» (Дж. Барлоу); карта, имеющая бесконечное множество входов, которую никогда невозможно увидеть целиком, поскольку киберпространство всегда открывается лишь частично и с любого места (А. Е. Войскунский); совокупность кибермест, благо-

даря которым индивиды находят или создают новые (виртуальные) сообщества (В. Wellman), «пространство потоков», существующее «на краю вечности» (М. Кастельс). Единообразия в определении киберпространства не наблюдается, поэтому обратим внимание на следующие его существенные особенности:

– киберпространство не является материальным пространством, хотя и связано со многими материальными объектами; в нем изначально реализованы виртуальные репрезентации, ориентированные на человека-пользователя, благодаря которым он воспринимает, понимает и идентифицирует это пространство именно таким, каким оно задумывалось: со своей «парадной» ориентацией на сенсорные, перцептивные, мыслительные, речевые и др. системы пользователя при наличии огромной латентной служебной, функциональной части, включающей как человек-ориентированные процессы и структуры, так и иные – технологические, кибернетические, физические, химические и др.;

– киберпространство не сводится к субъективной реальности и обладает специфическим объективным статусом – именно поэтому оно «пространство» и в него можно «войти»; при этом нельзя сказать и что киберпространство – это «чисто» виртуальное пространство: оно «не основано на чувственных симуляциях с целью создания иллюзии реальности; технические устройства, которые образуют данное пространство, «дают ему жизнь», вполне реальны и, зачатую, критичны для его полноценного функционирования;

– киберпространство – это сложное, гибридное пространство, в котором как единое целое функционируют материальное пространство информационной техники, субъективные «миры» пользователей, виртуальное пространство взаимодействий разнородных агентов и порожденное всем предыдущим информационное пространство (потоки, ресурсы и т. д.);

– киберпространство не сводится ни к компьютерам, ни к интернету, ни к социальным сетям, хотя и включает все это: в состав киберпространства в целом входит любая информационная электронная техника (например, те же сотовые телефоны), а также любые информационные сети и телекоммуникации;

– киберпространство не является *средой*, поскольку последняя предлагает некий системообразующий центр (средой кого или чего?), а киберпространство такого единого центра не имеет; наоборот, это именно *пространство*, то есть некоторая область, в которую можно «войти» и из которой можно «выйти».

В соответствии со своей структурой киберпространство включает множество качественно разнородных «обитателей», к которым относятся:

– всевозможные технические (в первую очередь, электронные) устройства;

– люди, участвующие в обеспечении функционирования киберпространства, в том числе, авторы контента; большинство из них выполняет профессиональную (или квазипрофессиональную) деятельность, предметная среда которой относится к метатипу «информационный» (Рубцова, 2012); при этом для пользователя, «входящего» в киберпространство, в нем уже представлены миллионы других пользователей;

– информация, имеющаяся в данном пространстве, в том числе, компьютерные программы, виртуальные среды и т. д.;

– системы «искусственного интеллекта» и «виртуальной реальности», представляющие собой технико-информационные гибридные системы, способные воспроизводить функции человеческого интеллекта и восприятия.

С точки зрения пользователя – субъекта действия в киберпространстве все упомянутые «обитатели» могут проявляться как акторы (агенты и т. п.), оказывающие то или иное влияние на выполняемое действие.

Выполняя действие в киберпространстве, человек попадает в качественно иные условия по сравнению с прежними, докибернетическими действиями: киберпространство, например, обладает высокой адаптивностью, приспособляясь к действиям пользователя и позволяя ему настроить внешнепредметную и виртуальную среду выполнения действия «под себя»; в миллионы раз ускоряется выполнение многих операций – и в то же время, с другой стороны, действие в киберпространстве в любой момент может «застопориться» по не зависящим от пользователя причинам; к услугам пользователя многочисленные встроенные «системы поддержки» и т. д.

Сегодня социальный мир, равно как и материальный мир техники и технологий, стал в значительной степени сетевым, и именно эту его особенность отражает киберпространство. Особенность действий в киберпространстве можно условно назвать «ведомостью». Она связана с тем, что инициатором действенной активности в киберпространстве может быть не только пользователь: входя в киберпространство, он иногда не знает, чем именно займется, а предоставляемые ему возможности зачастую являются итогом не его осознанного выбора, а манипулятивного воздействия, осуществлять которое может, в частности, система «искусственного интеллекта». Особенностью действия в киберпространстве является также то, что пользователь объективно вынужден взаимодействовать со всеми подобными акторами так, как он бы делал это, взаимодействуя с «живым человеком» – в чем-то соглашаясь с ним, принимая его помощь или его предложения, а в чем-то противодействуя ему. В данной ситуации подобное отношение к любым «обитателям» киберпространства как

к живым существам уже не является, в прежнем смысле, ни фетишизмом, ни антропоморфизмом, поскольку зачастую объективно невозможно понять, с сущностью какой физической природы имеет дело пользователь.

Список литературы

1. Карпов А. В., Леньков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера как предмет психологического исследования // Ярославский психологический вестник. 2007. № 20. С. 5–15.
2. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь, 2001. 128 с.
3. Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е. Структура информационного пространства // Открытое образование. 2003. № 3. С. 40–46.
4. Леньков С. Л., Рубцова, Н. Е. Субъектно-информационный подход как инструмент исследования новой психической реальности России // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 1(34). С. 50–54.
5. Леньков С. Л., Рубцова, Н. Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. 2018. № 2(94). С. 123–135.
6. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: интегративно-типологический подход. Тверь, 2012. Кн. 1. 469 с.

УДК 159.9

Половая и гендерная специфика структурной организации карьерных ориентаций личности

Ю. В. Филиппова, С. О. Присяжнюк

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: yuliafil@me.com

Аннотация. Изменения, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, в частности на рынке труда, во многом затрагивают гендерный аспект. Если до этого в профессиональном определении мужчин и женщин существовала относительно четкая граница, то на настоящий момент она становится все более и более размытой. В данной статье представлены результаты исследования, направленного на определение влияния гендерных особенностей, ролей и установок на формирование карьерных ориентаций и профессиональное самоопределение.

© Филиппова Ю. В., Присяжнюк С. О., 2020

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, гендер, гендерная идентичность, гендерный пол.

Современные исследования в области гендерной психологии показывают, что формирование гендерной идентичности становится все менее полотипизированным и все больше людей в равной степени сочетают в себе качества обоих полов (Пашукова, Теракопова, 2012). Это дает нам основание предположить, что произошли изменения и в сфере карьерных ориентаций людей с разным типом гендерной идентичности. Сегодня зачастую молодые люди начинают строить свою карьеру в сфере, далекой от их реальных профессиональных интересов, выбирая профессионально-образовательную траекторию, исходя из доступных для них вариантов получения образования, а затем выбирая место и содержания работы исходя из ограниченных возможностей рынка труда. В этих обстоятельствах снижается качество трудовой деятельности, и, как следствие, увеличивается возможность потери рабочего места по инициативе работодателя. Соотнесение профессиональных ориентаций работника с другими факторами, влияющими на выбор содержания трудовой деятельности, в частности, с его гендерными особенностями, позволяет повысить ее эффективность в целом. В этой связи изучение гендерной специфики карьерных ориентаций на сегодняшний день представляется актуальным, теоретически и практически ценным.

Таким образом, актуальность представляемого исследования обусловлена снижением силы взаимосвязи между биологическим полом и формированием гендера у современного человека, а также важностью социального пола в вопросе формирования профессиональных ориентаций личности. В связи с этим возникает необходимость изучения зависимости карьерных ориентаций от типа гендерной идентичности.

Для проведения исследования была сформирована выборка, состоящая из учащихся высших учебных заведений в возрасте от 18 до 21 года в количестве 345 человек (103 мужчины, 242 женщины). Таким образом вся исследовательская группа состояла из испытуемых, находящихся на начальном этапе своего карьерного пути.

С целью определения типа гендерной идентичности была применена методика измерения гендерной идентичности (разработана С. Бем в 1974 г. в США, адаптирована М. А. Бураковой). Для выявления карьерных ориентаций использовалась методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, получившая широкое распространение, благодаря своему удобству и относительной точности получаемых данных.

На аналитическом этапе исследования мы пришли к выводу, что карьерные ориентации личности, не могут прогнозироваться, опираясь

только на биологический пол (Филиппова, Присяжнюк, 2019). Гендерная идентичность независимо от половой принадлежности субъекта оказывает значимое влияние на содержание карьерных ориентаций. Люди с маскулинным типом гендерной идентичности (в большей степени гипермаскулинные) более склонны к риску, конкуренции, независимости, властности и напористости. Представители фемининной группы (главным образом гиперфемининные) более ориентированы на стабильность своего рабочего места, безопасность и предсказуемость трудовой деятельности. Люди с андрогинным типом идентичности в равной степени показывают у себя наличие маскулинных и фемининных качеств, что подтверждается промежуточным положением по показателям большинства карьерных ориентаций. Полученные результаты позволили предположить, что тип гендерной идентичности личности определяет ее карьерные установки не только на уровне выраженности отдельных ориентаций, но и на более глубинном уровне их системной организации.

На следующем этапе исследования был проведен структурный анализ, позволяющий определить системную организацию карьерных ориентаций личности в группах, дифференцированных по полу и типу гендерной идентичности. Использовался метод корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) с построением матриц интеркорреляций и соответствующих им структурограмм. Метод структурного анализа, основан на определении взаимных корреляций (интеркорреляций) между степенью развития показателей карьерных ориентаций (Карпов, 1998).

При сравнении структурограмм женской и мужской групп испытуемых, не разделенных по типу гендерной идентичности, системообразующими у обоих полов выступают карьерные ориентации «Интеграция стилей жизни», «Служение», «Вызов». Из чего можно сделать вывод, что для представителей обоих полов важно сохранение баланса между карьерой и личной жизнью, возможность работать на благо общества, решая при этом сложные профессиональные задачи. При этом общая организованность структуры мотивов карьеры у женщин значительно выше, чем у мужчин. В целом, это может говорить о большей адаптивности системы карьерных ориентаций женщин к содержательным характеристикам труда, за счет интегрированности и тесной взаимосвязи их карьерных ориентаций.

Сравнительный анализ структурограмм фемининных и маскулинных испытуемых показал отрицательную корреляцию ориентации на предпринимательство со шкалами «Стабильность места жительства» и «Стабильность места работы» у маскулинной выборки. Из чего можно сделать

вывод о низкой вероятности наличия у людей с маскулинной гендерной идентичностью желания развивать свое дело при одновременной склонности к поиску устойчивой, крупной организации для работы и желании связать свою трудовую деятельность с определенным географическим регионом. Как правило, данные мотивы карьеры будут для них незначимы. Данная закономерность не наблюдается у представителей фемининной группы, которая, в свою очередь, так же, как и женская, отличается большей организованностью компонентов структуры карьерных ориентаций. Наибольшим структурным «весом», а значит и наибольшей системной значимостью в фемининной выборке обладает карьерная ориентация «Служение». Причиной этому могли послужить отмеченные Е. П. Ильным как характерные для испытуемых с фемининной идентичностью склонность к состраданию и эмпатии (Ильин, 2010). У людей с маскулинной гендерной идентичностью в качестве такого компонента выступает ориентация «Вызов», что объясняется свойственными им склонностью к риску, стремлением к власти, ориентацией на внешнюю сторону жизни (Пашукова, Теракопова, 2012).

Индексологический анализ структурограмм показал значимую разницу организованности структур в исследуемых группах. Наиболее интегрирована структура карьерных ориентаций у испытуемых с фемининной гендерной идентичностью и в женской и в мужской выборке.

Степень структурной организации составляющих системы является и проявлением, и «индикатором» ее совершенства: чем выше эта степень, тем совершеннее и сама подсистема (Карпов, 1998). В плане организации карьерных ориентаций эта закономерность действует вполне объяснимо. Значительное число достоверных положительных корреляций в женской и фемининной выборке свидетельствуют о том, что сформированные карьерные ориентации усиливают и поддерживают потенциал друг друга, обеспечивая сбалансированность системы и высокую степень ее адаптивности при необходимости совмещения семейной и профессиональной роли. При этом высокий уровень одной из них «опирается» на высокий уровень другой и наоборот. При этом структуры карьерных ориентаций испытуемых разного пола и типа гендерной идентичности являются качественно гетерогенными по критерию χ^2 .

Таким образом по итогам проведенного исследования можно констатировать, что имеет место половая и гендерная специфика карьерных ориентаций личности, которая проявляется на уровне выраженности отдельных карьерных ориентаций, а также на уровне их структурной организации. Соответственно карьерные ориентации личности, не могут прогнозироваться, опираясь только на биологический пол. Гендерная

идентичность независимо от половой принадлежности субъекта оказывает значительное влияние на их содержание. Система карьерных ориентаций женщин и фемининных испытуемых в целом значительно более организована и интегрирована, что обеспечивает им возможность реализации более гибкого поведения женщин в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Ильин, Е. П. Пол и гендер. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с.
2. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений: монография. Москва: Юристъ, 1998. 437 с.
3. Коваленко, Л. А., Яковлев, Б. П. Взаимосвязь гендерных особенностей и профессионального определения современных женщин // Вестник академии. 2012. № 4. С. 110–116.
4. Пашукова, Т. И., Теракопова, А. С. Теоретический анализ становления понятий гендера и гендерной идентичности в психологии // Вестник МГЛУ. 2012. № 7 (640). С. 122–132.
5. Филиппова, Ю. В., Присяжнюк, С. О. Гендерная специфика карьерных ориентаций личности // Ярославский психологический вестник, 2019. № 3. С. 80–83.
6. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 176 с.

УДК 159.9

Баланс работы и личной жизни, как психологический конструкт

Ю. В. Филиппова, А. В. Сапрыкина

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: yuliafil@me.com

Аннотация. Концепция баланса между работой и личной жизнью («Work-Life Balance») положена в основу целого направления исследований в организационной и экономической психологии. В настоящей статье предпринята попытка анализа понятия баланс работы и личной жизни, основанная на анализе существующих на сегодняшний день подходов и разработки авторского определения конструкта.

Ключевые слова: баланс работы и личной жизни, объективные факторы формирования ощущения баланса работы и личной жизни, субъективные факторы ощущения баланса работы и личной жизни, удовлетворенность жизнью.

© Филиппова Ю. В., Сапрыкина А. В., 2020

Понятие «баланс между работой и личной жизнью» («Work-Life Balance») появилось в психологии в 70-х годах прошлого века и использовалось в контексте проблемы смешения ролей у женщины, которая хотела зарабатывать, но в то же время не должна была забывать о своих супружеских и материнских обязанностях (Barnett&Baruch, 1985).

В дальнейшем тему баланса начали активно обсуждать руководители деловых организаций. Они представляли работу и личную жизнь своих сотрудников как взаимоисключающие конкурентные приоритеты, где выигрыш в одном означал потери в другом. При этом под «личной жизнью», как правило, понимались: время, проведенное в семье или в партнерстве, активный отдых, духовное развитие, забота о здоровье, домашний труд. Однако организационно-психологические исследования последних лет убедительно доказали, что, тот, кому «плохо» на работе, вряд ли может быть счастлив дома, и наоборот. Доминирующие сегодня социальные представления об успешной личности вынуждают человека стремиться преуспеть во всех основных жизненных сферах. А поскольку период, благоприятный для профессионального развития и карьерного роста, совпадает с репродуктивным возрастом, от человека зачастую требуется больше усилий для реализации себя в обеих сферах, что предполагает физическую и эмоциональную вовлеченность в данных областях одновременно.

В целом термин «баланс» отражает напряженность между тем, что человек должен делать, и что он хочет делать (Кольцова, 2012). Как отмечалось выше, на сегодня в литературе нет однозначного или общепринятого определения понятия «Work-Life Balance».

Для обозначения отношений между работой и личной жизнью человека исследователи часто используют понятия «конфликт» и «баланс», фокусируя свое внимание соответственно на источниках конфликтов между этими сферами или гармоничного взаимодействия между ними. Так, различаясь по своему содержанию, трудовые и семейные роли могут смешиваться, приводя к конфликту, например, «конфликту работающей женщины» или «family-work conflict (FWC)». Вместе с тем основой для возникновения противоречивых отношений между работой и личной жизнью является также нехватка времени: чем больше человек работает, тем меньше времени он может посвятить семье («work-family conflict (WFC)»), что отражает возможную разнонаправленность причин конфликта.

Первоначально баланс рассматривался некоторыми авторами только как поиск индивидом возможностей выполнять свои обязательства перед работодателем и успевать выполнять домашние обязательства, связанные с воспитанием детей, помощью близким людям и т. д. Вместе с тем, существует ряд исследований, подтверждающих, что возможность выполнять

свои домашние обязательства является значимым, но не единственным показателем, который влияет на формирование баланса между работой и личной жизнью (Кольцова, 2014).

В других работах баланс между работой и личной жизнью рассматривается в контексте позитивной психологии, как возможность найти оптимальное решение, при котором человек будет удовлетворен текущей жизнью, имея возможность уделять достаточно времени всем своим интересам. Здесь важно то, насколько работа в целом соответствует человеку, какие свои цели и ожидания он может воплотить в жизнь при помощи профессиональной деятельности.

Дж. Кофодимос обозначает термин «Work–Life Balance» как распределение времени и энергии в соответствии с личностными ценностями, как интеграцию внутренних потребностей и внешних требований в свою жизнь (Kofodimos, 1993).

Н. Стейбер также считал, что баланс семьи и работы – это довольно субъективный, перцептивный феномен. Его можно определить как ситуацию, возникающую в том случае, когда индивид ощущает, что его «главные жизненные сферы и различные роли, которые он в них играет, совместимы друг с другом» (Steiber, 2009).

П. Войданофф рассматривает баланс между работой и семейной жизнью как глобальную оценку того, являются ли имеющиеся ресурсы достаточными для удовлетворения рабочих и семейных обязанностей, то есть является ли участие человека в обеих сферах – работе и семье – эффективным (Voydanoff, 2005).

Интересно также проанализировать определение баланса работы и личной жизни в трудах отечественных исследователей.

Идеи В. А. Штроо и А. А. Козьяк были близки к идеям Дж. Кофодимоса. Они рассматривают баланс работы и жизни как комплексное смысловое образование, которое включает в себя соотношение субъективной ценности работы и жизни, удовлетворённости этими сферами и представление об их идеальном соотношении, задаваемое в том числе и социальными нормами (Штроо, Козьяк, 2015).

Е. А. Кольцова, в свою очередь под балансом работы и личной жизни подразумевала умение распределять собственные ресурсы, уделяя достаточное внимание своим главным сферам жизни. Состояние баланса между работой и личной жизнью она сравнивает с состоянием внутренней гармонии и спокойствия. Баланс между работой и личной жизнью можно определить субъективно как «воспринимаемый человеком баланс между работой и личной жизнью», но также можно описать это понятие более конкретно через объективные показатели, такие как удовлетворенность,

или успешное выполнение обязанностей в обеих сферах с минимальным ролевым конфликтом (Кольцова, 2014). Научная позиция Е.А. Кольцовой схожа с позицией Н. Стейбера.

Проанализировав разные определения баланса работы и личной жизни, мы можем сделать вывод, что измерению и изучению должны подвергаться не только присутствующие в жизни индивида объективные факторы, влияющие на его возможности по достижению баланса между семьей и работой, но и субъективная сторона данного вопроса, то есть то, насколько позитивно или негативно сам индивид воспринимает воздействие этих факторов и существующий в его жизни уровень баланса между данными сферами. По нашему мнению, баланс работы и личной жизни может быть рассмотрен, как возможность найти оптимальное решение, обладая необходимыми ресурсами, при котором человек будет удовлетворен как своей работой, так и личной жизнью. Данное определение положено в основу разработки психодиагностического опросника диагностики субъективного ощущения баланса работы и личной жизни, проходящего в настоящее время процесс психометрической проверки.

Список литературы

1. Кольцова Е. А. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и карьерными ориентациями личности. *Организационная психология*. 2012. Т. 2. № 4. С. 59–67.
2. Кольцова, Е. А. Представления работников российских организаций о балансе между работой и личной жизнью. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 11. № 2. 2014. С. 160–168.
3. Моспан А. Н. Взаимосвязь баланса между работой и личной жизнью с демографическими и трудовыми характеристиками личности и ее субъективным благополучием. *Организационная психология*. Т. 4. № 3. 2014. С. 95–107.
4. Моспан А. Н., Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Рассказова Е. И., Бобров В. В. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия. *Организационная психология*. Т. 6. № 2. 2016. С. 8–29.
5. Штроо В. А., Козяк А. А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью // *Научно-методический журнал «Мир психологии»*. № 3 (83) Июль–сентябрь. 2015. С. 253–267.
6. Steiber, N. Reported Levels of Time-based and Strain-based Conflict Between Work and Family Roles in Europe: A Multilevel Approach // *Social Indicators Research*. Vol. 93, issue 3. September. 2009. 470 p.
7. Voydanoff, P. Toward a Conceptualization of Perceived Work–Family Fit and Balance: A Demands and Resources Approach // *Journal of Marriage and Family*. 2005. Pp. 822–836.

Динамика soft skills у студентов вуза*

А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: tsumba@inbox.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема психологического содержания soft skills у студентов. Цель исследования – выявить динамику soft skills у студентов вуза. В статье кратко обозначаются подходы к пониманию понятия «soft skills». Приводятся результаты эмпирического исследования уровня развития soft skills у студентов вуза.

Ключевые слова: soft skills, деятельностно важные качества.

Актуальность изучения проблемы soft skills связана, во-первых, с тем, что данное понятие недостаточно раскрыто в науке. Большинство исследований в психологической науке в основном направлены на изучение профессионально-важных качеств (Шадриков, 1996; Поваренков, 2008), (Карпов, 2013) или hard skill, в то время как soft skills чаще всего остаются за пределами проблемного поля изучения. Во-вторых, многие исследователи отмечают, что в связи с быстро происходящими в мире изменениями, значимыми для профессиональной деятельности наравне с hard skills становятся и soft skills, которые помогают приспособливаться к изменениям и наиболее эффективно выполнять профессиональную деятельность. Многие исследователи и работодатели говорят о проблеме дефицита уровня развития soft skills, как и у выпускников вузов, так и у работающих специалистов, а также ставят вопрос о важности перестройки системы образования таким образом, чтобы у студентов одинаково хорошо развивались и hard, и soft skills.

Цель данной работы – выявить динамику soft skills у студентов вуза.

Обратимся к анализу подходов к проблеме soft skills.

Условно мы выделили несколько подходов к содержанию понятия «soft skills». Первый подход (М. J. Dewiyani, В. Шипилов, М. Э. Волкова и др.) определяют soft skills через понятие «навыки» – универсальные, социально-психологические, приобретенные, когнитивные. Во втором подходе (Л. К. Сальная, Л. К. Раицкая, L. H. Lippman и др.) soft skills рассматриваются как широкое понятие: набор качеств, эмоционального интеллекта, агри-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 19-013-00782.

бутов личности и т. д. В третьем подходе авторы (В. Давидова, Т. А. Яркова и др.) раскрывают понятие «soft skills» через определение их роли и значения для человека. Более подробный анализ приведен в одной из наших работ (Цымбалюк, Виноградова, 2019).

Основываясь на этом, а также на соотнесении soft skills с ответственными понятиями (деятельностно важные качества, компетенции, универсальные компетенции, надпрофессиональные навыки), мы определяем soft skills как деятельностно важные качества, не зависящие от специфики профессиональной деятельности, но влияющие на ее эффективность, связанные с решением общих профессиональных и метапрофессиональных задач.

Основываясь на контент-анализе теоретических представлений о видах soft skills и на результатах опроса работодателей, мы выделили список наиболее значимых soft skills: коммуникативные навыки, ответственность, саморегуляция, гибкость, умение управлять своими эмоциями, умение работать в команде, критическое мышление, лидерские навыки, умение вести переговоры, навыки мотивации, аналитические/исследовательские навыки, навыки самообучения, навыки выработки и принятия решений.

Для изучения данных soft skills использовались психодиагностические методики: Методика определение коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, Б. А. Федорошин), Шкала эмоциональной возбудимости (ШЭВ), Уровень субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер), Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), анкета на выявление субъективной оценки студентов собственных soft skills, экспертная оценка.

Выборку исследования составляют студенты 1–4 курса бакалавриата. Возраст – от 18 до 22 лет. Количество опрошенных – 123 человека: 1 курс – 30 человек; 2 курс – 29; 3 курс – 33; 4 курс – 30.

Обратимся к результатам исследования, полученным с помощью психодиагностических методик.

На основе анализа полученных данных можно говорить о наличии неравномерной динамики уровня развития soft skills у студентов. Это можно продемонстрировать следующими результатами.

Уровень развития таких компонентов саморегуляции как Моделирование (1 курс $Mx = 5,58$, 2 курс $Mx = 6,17$, 3 курс $Mx = 5,6$, 4 курс $Mx = 5,3$), Программирование (1 курс $Mx = 6,2$, 2 курс $Mx = 6,7$, 3 курс $Mx = 5,8$, 4 курс $Mx = 5,8$), (1 курс $Mx = 6,32$, 2 курс $Mx = 6,5$, 3 курс $Mx = 6,5$, 4 курс $Mx = 5,87$), Гибкость (1 курс $Mx = 5,94$, 2 курс $Mx = 6,97$, 3 курс $Mx = 6,06$, 4 курс $Mx = 6$), имеют неравномерную динамику, а именно возрастают

ко второму курсу, а к четвертому снижаются. Такую же динамику имеют Общий уровень саморегуляции (1 курс $Mx = 30,45$, 2 курс $Mx = 32,31$, 3 курс $Mx = 30,21$, 4 курс $Mx = 29,87$), Личностный компонент саморегуляции (1 курс $Mx = 5,48$, 2 курс $Mx = 5,97$, 3 курс $Mx = 5,58$, 4 курс $Mx = 5,4$) и Процессуальный компонент (1 курс $Mx = 6,08$, 2 курс $Mx = 6,27$, 3 курс $Mx = 5,86$, 4 курс $Mx = 5,84$).

Также неравномерная динамика была обнаружена в уровне развития коммуникативных способностей у студентов: уровень развития возрастает ко второму курсу и сохраняется к четвертому курсу (1 курс $Mx = 8,42$, 2 курс $Mx = 11,62$, 3 курс $Mx = 10,73$, 4 курс $Mx = 11,43$).

Неравномерная динамика также наблюдается и у показателя Интернальности в области неудач: происходит возрастание к третьему курсу и сохранение данного уровня на четвертом курсе (1 курс $Mx = 6,16$, 2 курс $Mx = 6,38$, 3 курс $Mx = 7,58$, 4 курс $Mx = 7,37$).

Обнаруженная динамика подтверждается значимыми различиями на уровне $p < 0,05$ по критерию U–Манна-Уитни.

Выявленную динамику можно объяснить с точки зрения перестройки учебной деятельности у студентов, а также возможным наличием кризисов у студентов второго и четвертого курса. На втором курсе студенты сталкиваются с кризисом учебно-академической деятельности – методы обучения, которыми ранее студенты пользовались в школе, становятся неэффективными при обучении в вузе и перестают работать. Происходит перестройка деятельности, которая в свою очередь оказывает влияние и на перестройку soft skills, в частности уровень развития soft skills возрастает на втором курсе. В связи с этим можно предположить, что качества становятся важными для успешного проживания кризиса и управления собственной деятельностью, и поэтому они активно развиваются в этот период. При этом академическая успеваемость, которая также была нами проанализирована, на втором курсе снижается, что может говорить о сосредоточенности студентов на преодолении кризиса и активном развитии soft skills.

После второго курса уровень развития soft skills может сохраняться, а у некоторых soft skills постепенно начинает снижаться. Можно предположить, что на данных этапах изучаемые качества изменяются уже не количественно, а качественно, то есть происходят изменения в их структуре.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о наличии неравномерной динамики уровня развития soft skills у студентов вуза: 1. Уровень развития саморегуляционных качеств у студентов возрастает с пиком на втором курсе и снижается к четвертому курсу. 2. Уровень развития коммуникативных

навыков возрастает с пиком на втором курсе и сохраняется к четвертому курсу. 3. Интернальность в области неудач возрастает с пиком на третьем курсе с сохранением данного уровня развития к четвертому курсу. Обнаруженная динамика может свидетельствовать о наличии кризисов и перестройки учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. Москва: Издательство Юрайт, 2013. 350 с.
2. Поваренков Ю. П. Определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I.: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, 19–20 ноября 2018 г. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 22–29.
3. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
4. Цымбалок А. Э., Виноградова В. О. Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111) С. 120–127.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996 320 с.

УДК 159.9

Склонность к риску как фактор успешности в учебной деятельности у военных

Т. Л. Чудакова, Л. Ю. Субботина
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: Tatiana19952211@yandex.ru

Аннотация. Изучение вопросов профессиональной успешности и ее детерминант – актуально и значимо в настоящее время, особенно в отношении особо опасных профессий. Статья посвящена изучению взаимосвязи между склонностью к риску, мотивацией достижений, психологическим благополучием и успешностью в учебной деятельности у курсантов. Показана роль изучаемых характеристик и их структурной организации в психологическом благополучии и профессиональной успешности курсантов.

Ключевые слова: склонность к риску, мотивация достижений, психологическое благополучие, военнослужащие, профессиональная успешность.

Вопросы профессиональной успешности, надежности трудовой деятельности являются одними из ключевых в психологии труда. Особое значение они приобретают в отношении особо опасных и ответственных профессий. Одной из таких профессий является профессия военнослужащего.

В литературе неоднократно указывались повышенные требования к личности военнослужащего для успешного выполнения им боевых задач (Губин, 2009; Караяни, 2016; Луков, 1960). В этой связи остро встает вопрос сохранения психологического здоровья и благополучия военнослужащего, сохранения и повышения профессиональной эффективности, а также определения факторов, на них влияющих.

Настоящее исследование посвящено выявлению взаимосвязи между склонностью к риску, психологическим благополучием и успешностью в учебной деятельности у курсантов. Нами было выдвинуто предположение, что склонность к риску является профессионально-важным качеством военнослужащего, связана с психологическим благополучием и обуславливает его профессиональную успешность. Т. Е. Чикина указывает, что: «обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения служебных обязанностей, условиях постоянной боевой готовности. Подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность» (цит. по (Кротова, 2019)). В связи с этим ПВК освоения и ПВК исполнения в учебной деятельности военнослужащего могут быть практически слиты и рассматриваются нами в целом как ПВК.

Выборку составили 33 курсанта высшего военного учебного заведения (3–4 курса).

Методы и процедура исследования:

1. Метод экспертной оценки. Использовался для определения уровня профессиональной успешности курсанта. Каждый курсант был оценен командиром взвода и командиром роты. Оценки выставлялись по пятибалльной системе, где 5 – максимальный балл. Оценивание проводилось по 4 критериям: самостоятельность, самоконтроль, умение планировать свою деятельность, дисциплинированность. Полученные оценки усреднялись. На основании итоговой оценки были выделены две группы курсантов: с оценкой ниже и выше среднего.

2. Методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Использовалась для диагностики уровня психологического благополучия и его компонентов у курсантов.

3. Методика «Исследование склонности к риску» (А. М. Шуберт). Использовалась для определения уровня склонности к риску.

4. Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан). Использовалась для диагностики мотивации достижений в связке со склонностью к риску.

Статистические методы исследования: корреляционный анализ (по Ч. Спирмену), подсчет U-критерия Манна-Уитни.

Исследование было проведено на аналитическом и структурном уровнях. На аналитическом уровне осуществлялось межгрупповое сравнение уровней выраженности мотивации достижений, склонности к риску и психологического благополучия. На структурном уровне внутри каждой группы курсантов (условно «успешных» и «неуспешных») проводился корреляционный анализ между диагностируемыми характеристиками.

Нами были выявлены следующие отличия в структуре взаимосвязей внутри сравниваемых групп.

Во-первых, мотивация достижений в группе «успешных» с точки зрения командиров курсантов положительно связана только с таким компонентом психологического благополучия, как управление средой ($r = 0,50$, $p < 0,05$). В группе «неуспешных» курсантов она приобретает намного более важную роль в их психологическом благополучии. Так, она положительно связана с такими компонентами психологического благополучия, как позитивные отношения ($r = 0,51$, $p < 0,05$), автономия ($r = 0,67$, $p < 0,01$), управление средой ($r = 0,54$, $p < 0,05$), самопринятие ($r = 0,61$, $p < 0,05$) и общим уровнем психологического благополучия ($r = 0,61$, $p < 0,05$).

Во-вторых, склонность к риску в группе «успешных» курсантов не связана ни с одним из компонентов психологического благополучия. В группе «неуспешных» курсантов склонность к риску отрицательно связана практически со всеми компонентами психологического благополучия: с позитивными отношениями ($r = -0,51$, $p < 0,05$), управлением средой ($r = -0,63$, $p < 0,01$), целями в жизни ($r = -0,60$, $p < 0,05$), самопринятием ($r = -0,65$, $p < 0,01$), общим уровнем психологического благополучия ($r = -0,61$, $p < 0,05$).

В-третьих, статистически значимых различий между группами по U-критерию Манна-Уитни обнаружено не было. На уровне тенденции склонность к риску в группе «успешных» курсантов выше, чем в группе «неуспешных» ($U = 85,00$, $p = 0,07$). Уровень выраженности остальных характеристик (мотивации достижений и психологического благополучия) различается между группами незначительно.

Данная ситуация позволяет сделать интересные выводы и дает повод для проведения дальнейших исследований в данной области. Дело в том, что структура взаимосвязей между психологическим благополучи-

ем, мотивацией достижений и склонностью к риску в группе «успешных» курсантов менее тесная, чем в группе «неуспешных». Таким образом, психологическое благополучие, склонность к риску и мотивация достижений в группе «успешных» курсантов функционируют как относительно независимые друг от друга системы. В группе же «неуспешных» курсантов эти характеристики образуют целостную систему, а склонность к риску выступает дезорганизующим фактором всей системы (более того, она является системообразующим фактором системы). Исходя из этого, можно заключить, что, пока склонность к риску функционирует независимо, она позитивно сказывается на деятельности. Но, когда рискованность встраивается в общую систему ПВК, она начинает отрицательно влиять на эффективность деятельности. Усиливает этот эффект мотивация достижений «неуспешных» курсантов.

Выявленные взаимосвязи позволяют предполагать, что:

– имея уровень мотивации достижений и психологического благополучия, не отличный от их выраженности в группе «успешных» курсантов, низкая склонность к риску (по данным определения достоверности различий) не позволяет «неуспешным» курсантам эффективно выполнять свою деятельность. Достоверных отличий в уровнях мотивации достижений и психологическом благополучии, по нашему мнению, не наблюдалось, поскольку основная деятельность курсанта – учебная, а не профессиональная, не предполагающая необходимость риска.

– низкая склонность к риску, по мнению командиров, выступает анти-ПВК профессиональной успешности курсанта. Кроме того, риск как независимая система улучшает адаптивность военнослужащего, способствует вариативности его поведения, что повышает эффективность его профессиональной и учебной деятельности.

Таким образом, склонность к риску и мотивация достижений, а также структурная организация рассматриваемых характеристик играют большую роль в психологическом благополучии и профессиональной успешности военнослужащих (курсантов). Безусловно, все вышеперечисленное приводит к необходимости проведения дополнительных исследований.

Результаты исследования могут использоваться при организации учебного процесса и воспитательной работы в военных учебных заведениях, а также в работе военного психолога.

Список литературы

1. Губин В. А., Гороховатский Л. Ю., Зудин А. В. Психологические особенности успешных и неуспешных в учебно-боевой деятельности военнослужащих

жащих, проходящих службу по контракту в инженерных войсках // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2009. № 1. С. 185–189.

2. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации. Москва: ВУ, 2016. 500 с.

3. Кротова М. Н. Личностные факторы психологической адаптации курсантов военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 127–134.

4. Луков Г. Д. Психология (Очерки по вопросам обучения и воспитания советских воинов). Москва: Военное издательство Министерства обороны Союза ССР, 1960. 256 с.

СИМПОЗИУМ
**«Современное состояние
экспериментальной
психологии»**

Флюидный интеллект в структуре теста КАВС-II*

**Ю. А. Бурдукова, О. С. Алексеева, А. Ю. Николаева,
А. О. Прокофьев, И. Е. Ржанова**

МГППУ, ПИ РАО, Москва

e-mail: julia_burd@inbox.ru

Аннотация. В исследовании изучалась структура связей флюидного интеллекта и входящих в него способностей, оцененных при помощи шкалы флюидного интеллекта теста интеллекта Кауфман второй редакции, с другими когнитивными характеристиками. Был проведен корреляционный и факторный анализ. Оказалось, что субтесты флюидного интеллекта (Завершение истории, Завершение логической последовательности) входят в различные факторы и не сходны по связям с такими когнитивными характеристиками, как кратковременная и долговременная память и пространственные способности.

Ключевые слова: флюидный интеллект, тест интеллекта Кауфман второй редакции, факторный анализ.

Природа флюидного интеллекта обсуждается в когнитивной психологии. Общее понимание флюидного интеллекта (ФИ), как способности рассуждать в нестандартных ситуациях и порождать новую идею (Ржанова с соавт., 2018), созвучно представлениям отечественной психологии, разрабатываемым, в частности, в научной школе В. Д. Шадрикова, что процесс мышления есть процесс порождения мыслей и использования их при решении задач (Шадриков, 2013).

В мировой литературе также широко обсуждается связь флюидного интеллекта с другими когнитивными характеристиками (Rey-Mermet et al, 2019; Ржанова с соавт, 2018, 2020). Существуют свидетельства, показывающие, что ФИ тесно связан с рабочей памятью и кратковременной памятью, кратковременной, но не рабочей памятью, долговременной памятью, но не кратковременной памятью и т. д. (Rey-Mermet et al, 2019; Ржанова с соавт, 2018, 2020). Анализ источников показывает, что критичным для тех или иных результатов оказывается состав выборки и методы, ис-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-01179.

пользуемые для оценки обсуждаемых психометрических конструкторов. Поэтому представляется целесообразным исследовать связи ФИ с другими когнитивными характеристиками в рамках одного теста интеллекта, что даст возможность не только внести вклад в понимание его природы, но предварительно оценить структуру данного теста на российской выборке. Нами был выбран тест Кауфманов Второй редакции К-АВС II (Kaufman Assessment Battery for Children, Second edition) (Kaufman, Kaufman, 2004), содержащий интегральную шкалу ФИ. Дополнительный интерес представляет, что в шкалу ФИ данного теста входят субтесты, оценивающие разные когнитивные операции (см. Методики), что позволит проанализировать связи каждой из них.

Целью данного исследования является оценка связей показателя флюидного интеллекта с другими когнитивными характеристиками теста Кауфманов второй редакции.

Материалы и методы

Выборка: в исследовании приняли участие 152 типично развивающихся ребенка в возрасте от 5 до 18 лет, $M = 133,84$ мес., $SD = 33,29$ мес. 47% выборки составили девочки.

Методики

Тест Кауфманов Второй редакции К-АВС II (в анализ не вошла шкала кристаллизованного интеллекта, так как субтесты этой шкалы содержат задания, требующие специальной адаптации на русский язык). В данном тесте шкалу ФИ составляют субтесты «Завершение историй» (аналог Последовательности картинок) и «Завершение логической последовательности».

Методы анализа данных: статистический анализ проводился с использованием корреляционного анализа Пирсона и факторного анализа (ортогональное вращение, метод главных компонент).

Результаты.

Субтесты «Завершение историй» и «Завершение логической последовательности» связаны между собой, однако умеренно для субтестов, составляющих одну шкалу ($r = 0,24$, $p < 0,001$). Интегральный показатель ФИ оказался связан со всеми интегральными шкалами ($r = 0,18$; $p < 0,05$ для шкалы долговременной памяти и $r = 0,32$; $p < 0,01$ для шкалы визуального мышления), кроме шкалы кратковременной памяти.

Была обнаружена несходная структура когнитивных связей для двух субтестов, составляющих шкалу флюидного интеллекта. Так, субтест «Завершение логической последовательности» обнаруживает значимую взаимосвязь со всеми интегральными показателями теста КАВС-II ($r = 0,21$; $p < 0,05$ для шкалы кратковременной памяти; $r = 0,27$; $p < 0,05$ для шкалы долговременной памяти и $r = 0,29$; $p < 0,01$ для шкалы визуального мышле-

ния). В то время как субтест «Завершение историй» не связан со шкалами памяти (кратковременная и долговременная память).

Факторный анализ (анализировались данные по всем субтестам теста) выявил трехфакторную структуру. Первый фактор описывает 23 % дисперсии и включает в себя субтесты шкалы визуального мышления и субтест «Завершение историй», второй фактор описывает 19 % дисперсии, с наибольшей нагрузкой в него входят субтесты шкалы кратковременной памяти; третий фактор состоит из субтестов долговременной памяти и субтеста «Завершение логической последовательности», сам фактор описывает 17 % дисперсии. Таким образом, из четырех интегральных шкал теста КАВС-II, на нашей выборке четко выделяются три шкалы (кратковременной памяти, долговременной памяти и визуального мышления), тогда как шкала флюидного интеллекта оказалась рассеяна по двум разным факторам.

Выводы:

1. Флюидный интеллект не связан с кратковременной памятью.
2. Субтест «Завершение историй» не связан с показателями долговременной и кратковременной памяти.
3. Субтесты «Завершение историй» и «Завершение логической последовательности» при факторизации данных на нашей выборке вошли в разные факторы. Можно поставить вопрос о валидности субтеста «Завершение историй» для оценки флюидного интеллекта. Тем не менее, в ряде исследований, проверяющих модель СНС, убедительно доказывается, что оба этих субтеста составляют фактор флюидного интеллекта (Reynolds et al., 2013; Caemmerer et al., 2020). Возможно, в данном случае нами обнаружена специфика, характерную для российской выборки. Вопрос о природе ФИ и валидизация теста Кауфманов на российской выборке требует дальнейшего прояснения.

Список литературы

1. Ржанова И. Е., Алексеева О. С., Бурдукова Ю. А. Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 63–74.
2. Ржанова И. Е., Бритова В. С., Алексеева О. С., Бурдукова Ю. А. Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 19–43.
3. Шадриков В. Д. Мысль, образ и психическая мысль // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2013. № 3. С. 139–14.
4. Caemmerer J. M., Keith T. Z., Reynolds M. R. 2020 Beyond individual intelligence tests: Application of Cattell-Horn-Carroll Theory. *Intelligence* 79, 101433.

5. Kaufman A.S., Kaufman N.L. Kaufman Assessment Battery for Children. Second edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2004.

6. Rey-Mermet, A., Gade, M., Souza, A. S., von Bastian, C. C., & Oberauer, K. (2019). Is executive control related to working memory capacity and fluid intelligence? // *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(8), 1335–1372.

7. Reynolds M.R., Keith T.Z., Flanagan D.P., Alfonso V.C. 2013 A cross-battery, reference variable, confirmatory factor analytic investigation of the CHC taxonomy // *Journal of School Psychology* 51, 535–555.

УДК 159.9

Совокупное влияние когнитивных стилей на эффективность решения сенсорных задач: анализ латентных классов*

Н. Н. Волкова, А. Н. Гусев

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

e-mail: n.volkova.psy@gmail.com

Аннотация. Исследование посвящено проблеме совместного влияния когнитивных стилей на показатели решения околопороговых и пороговых сенсорных задач по обнаружению и различению зрительных и слуховых сигналов. Используется современный метод анализа данных в рамках структурного моделирования – анализ латентных классов. В результате установлена модель разных сочетаний когнитивных стилей и выявлена специфика их связи с решением сенсорных задач.

Ключевые слова: когнитивный стиль, сенсорная задача, анализ латентных классов.

Целью настоящего исследования было изучение роли когнитивных стилей (КС) как важных индивидуально-психологических детерминант решения околопороговой и пороговой сенсорных задач по обнаружению и различению сигналов. Исследовались такие когнитивные стили, как усиление-ослабление, сглаживание-заострение, гибкость-ригидность познавательного контроля, диапазон эквивалентности и фокусирующий-сканирующий контроль. Стимульный материал и процедура подробно описаны в предыдущих публикациях авторов (Волкова, Гусев, 2018а, 2018б).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-01051А.

Для того, чтобы углубить понимания механизмов когнитивно-стилевой регуляции сенсорно-перцептивных процессов, мы постарались прояснить особенности сопоставления различных сочетаний стилиевых полюсов для каждого из пяти исследуемых КС, а также оценить их вклад в решение сенсорных задач. Подчеркнём, что изучение эффектов не только отдельных КС, но и различных вариантов их сочетаний представляется нам важным и актуальным направлением.

С целью выявления групп испытуемых с различными сочетаниями КС мы использовали статистическую процедуру анализа латентных классов. В основе этого метода лежит идея о том, что можно выделить класс как некоторую категориальную латентную (ненаблюдаемую) переменную, которая способна объяснить неоднородные паттерны ответов испытуемых их принадлежностью к разным подгруппам. В целом, данный метод, наряду с кластерным анализом, направлен на разрешение проблемы классификации и группировки респондентов, в нашем случае – по критерию принадлежности испытуемого к тем или иным стилиевым полюсам. Эта процедура представляется нам наиболее соответствующей нашим целям и задачам в виду её специфических особенностей. В отличие от кластерного анализа, в котором испытуемые объединяются в группы на основании расстояний, анализ латентных классов базируется на оценке вероятности принадлежности испытуемого к группе. Кроме того, этот метод разработан для анализа именно категориальных данных (Geiser, 2013).

Таким образом, мы предполагали, что можно выделить несколько характерных КС-профилей, которые позволят группировать выборку на основании всех рассматриваемых КС, и далее проанализировать значимость межгрупповых различий по показателям сенсорного исполнения.

Таблица

Сравнение моделей с разным количеством классов

<i>Показатели</i>	<i>2 класса</i>	<i>3 класса</i>	<i>4 класса</i>	<i>5 классов</i>	<i>6 классов</i>	<i>7 классов</i>
AIC	825,008	831,391	838,132	846,818	854,299	864,659
BIC	855,671	878,778	902,244	927,655	951,861	978,946
BIC с учётом размера выборки	820,894	825,032	829,529	835,971	841,208	849,324

Показатели	2 класса	3 класса	4 класса	5 классов	6 классов	7 классов
Энтропия	0,725	0,744	0,782	0,858	0,868	0,867
LRT Вуон-га-Ло-Менделла-Рубина (значимость)	0,005	0,067	0,036	0,278	0,441	0,663
LRT Ло-Менделла-Рубина (значимость)	0,006	0,074	0,040	0,288	0,453	0,666

Для этого мы сравнили модели с разным числом классов (Табл.). Видно, что с ростом числа классов все информационные критерии также увеличиваются. Однако динамика показателя энтропии свидетельствует об улучшении качества классификации с ростом количества классов. Согласно абсолютному и относительному показателям теста соотношения вероятностей (LRT), которые сравнивают оцениваемую модель с k классами и модель с $(k-1)$ классами, модель с четырьмя классами признаётся лучше описывающей данные, нежели остальные (Asparouhov, Muthen, 2012; Nylund et al., 2007).

Далее мы проанализировали межгрупповые различия в показателях выполнения сенсорных задач. Мы установили статистически достоверные эффекты влияния фактора «Принадлежность к классу» на индекс сенсорной чувствительности как в околопороговой (Wald chi-square = 12,612, $df = 3$, $p = 0,006$), так и в пороговой (Wald chi-square = 15,804, $df = 3$, $p = 0,001$) задачах обнаружения зрительного сигнала. Значимый эффект обнаружен также для индекса уверенности как в околопороговой (Wald chi-square = 11,830, $df = 3$, $p = 0,008$), так и в пороговой (Wald chi-square = 13,721, $df = 3$, $p = 0,003$) задачах различения сигналов.

При более углублённом анализе нам удалось выделить специфическую группу, которая показывает одновременно высокую сенсорную чувствительность и низкую уверенность в ответах по сравнению с другими.

Это группа наблюдателей с таким сочетанием стилевых полюсов, как «ослабление», «заострение», «гибкость познавательного контроля» и «сканирующий контроль». Мы полагаем, что преимущество данной группы в сенсорной чувствительности при решении задачи обнаружения зрительного сигнала можно объяснить тем, что лица с таким сочетанием полюсов КС формируют детализированные сенсорные эталоны предъявляемых стимулов, обращая при этом внимание на релевантные выполняемой задаче особенности стимуляции, а также более эффективно подавляют автоматические ответы «да» на предъявление стимула-дистрактора (Холодная, 2004; Gardner, Long, 1962; Gardner, Moriarty, 1968; Gardner et al., 1959; Kozhevnikov, 2007; Santostefano, 1971). При этом такие испытуемые менее уверены в своих сенсорных впечатлениях, на наш взгляд, за счёт того, что более глубоко и полно анализируют предъявляемую сенсорную стимуляцию, вследствие чего обладают более высоким порогом оценки своих ответов как уверенных (Корнилова и др., 1986; Скотникова, 2008; Холодная, 2004; Gardner et al., 1959; Kozhevnikov, 2007).

Таким образом, установлены эффекты совместного влияния КС на выполнение сенсорных задач, обусловленные одновременным проявлением у человека разных стратегий переработки информации, соответствующих полюсам разных КС.

Список литературы

1. Волкова Н. Н., Гусев А. Н. Когнитивные стили и различие громкости тональных сигналов: дифференциально-психологический анализ // Национальный психологический журнал. 2018а. № 1(29). С. 106–116.
2. Волкова Н.Н., Гусев А.Н. Как когнитивные стили влияют на точность и скорость обнаружения зрительного сигнала // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 138–149.
3. Корнилова Т. В., Скотникова И. Г., Чудина Т. В., Шуранова О. И. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / под ред. В. Колги. Таллинн, 1986. С. 99–103.
4. Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики / под ред. В. А. Барбанщикова. Москва: Изд-во ИП РАН, 2008. 382 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.
6. Asparouhov T., Muthén B. Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes // Mplus Web Notes, 2012. № 14. Pp. 1–17.
7. Gardner R.W., Holzman P. S., Klein G. S., Linton H. B., Spence D. P. Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological Issues. Monograph 4. V. 1. New York: 1959. 185 p. 145.

8. Gardner R.W., Long R.J. Control, defense and centration effect: A study of scanning behavior // *British journal of Psychology*, 1962b. V. 53. № 2. Pp. 129–140.

9. Gardner R.W., Moriarty A. Dimensions of cognitive control at preadolescence // *Personality development at preadolescence* / Ed. by R.W. Gardner. Seattle: University of Washington Press, 1968. Pp. 108–118.

10. Geiser C. *Data analysis with Mplus*. New York; London: The Guilford Press, 2013. 304 p.

11. Kozhevnikov M. Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style // *Psychological Bulletin*, 2007. Vol. 133. P. 464–481.

12. Nylund K.L., Asparouhov T., Muthen B.O. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study // *Structural Equation Modeling*, 2007. № 14. P. 535–569.

13. Santostefano S. *Leveling-sharpening house test: a procedure for assessing the cognitive principle of leveling-sharpening*. Boston: S. Santostefano, 1971. 27 p.

УДК 159.9

Преимущества и перспективы использования технологии многоуровневого анализа голоса LVA в практике судебно-психологической экспертизы

А. Н. Гусев

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

e-mail: angusev@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности и преимущества использования метода многомерного анализа голоса человека (LVA) при экспертизе аудиозаписей. Авторы представили сведения о принципах анализа частотных и амплитудных изменений в голосе человека и функциональном значении обобщенных показателей LVA. Отмечена надежность использования этой технологии в целях выявления по голосу эмоционального и когнитивного напряжения, а также возможного сокрытия информации. Представлены доказательства обоснованности данного подхода с позиций концепции уровневой природы мозговой регуляции двигательной активности мышц голосового аппарата. Эффективность данной технологии подтверждается соответствием полученных таким образом результатов выводам эксперта-полиграфолога.

© Гусев А. Н., 2020

Ключевые слова: психологическая экспертиза аудиозаписей, метод многоуровневого анализа голоса LVA, вокальные параметры голоса, эмоциональный и когнитивный стресс.

Наибольшая трудность, значительно снижающая надежность и обоснованность экспертного заключения при анализе голоса, заключается в значительной субъективности (то есть, необъективности) работы эксперта, являющегося одновременно наблюдателем, регистратором и интерпретатором наблюдаемых событий.

Технология многоуровневого анализа голоса (*Layered Voice Analysis*, далее – *LVA*), разработанная компанией Nemesysco (Израиль) еще мало известна психологам и криминалистам как инструмент для оценки выраженности в голосе обследуемого лица (далее – ОЛ) признаков неискренности, а также проявлений эмоционального напряжения и когнитивного стресса (Elkins et al., 2012, Гусев, Бондаренко, 2020). Суть этого метода состоит в том, что если в голосе респондента повторяются некоторые показатели эмоционального или когнитивного стресса, то это свидетельствует о риске того, что говорящий испытывает дискомфорт, его функциональное состояние отличается от нормы (базовой линии), он взволнован, огорчен, затрудняется ответить на вопрос, переживает по этому поводу, пытается скрыть какую-то эмоциогенную информацию. Результаты анализа голоса не зависят от содержания речи респондента и языка, на котором он говорит, они отражают его эмоциональное состояние во время речевого сообщения с учетом тонкой динамики индивидуальных особенностей его голоса – темпа, громкости, тембра. Не менее важно и другое – оцениваются произвольно неконтролируемых изменений в голосе на очень коротких интервалах времени (5–7 мс).

Технология LVA подтверждена рядом патентов и в последние годы получила распространение в разных странах.

В основе технологии LVA лежит компьютерный анализ более 150 частотных и амплитудных параметров голосового сигнала во времени, на основе выделения быстрых изменений сигнала (пики) и участков его неизменности (плато). Изменения эмоционального и когнитивного напряжения оценивается по ряду обобщенных показателей, вычисляемых на отдельных временных отрезках:

- *SPT* оценивается по числу пиков и характеризует уровень эмоционального компонента стресса;
- *SPJ* оценивается по числу участков плато и характеризует уровень когнитивного компонента стресса;

- JQ вычисляется как стандартное отклонение длительности участков плато и характеризует общий уровень стресса;
- AVJ вычисляется как средняя длительность участков плато и характеризует общий уровень мыслительной нагрузки;
- $FMAIN$ – частота основного тона, характеризует уровень концентрации на обсуждаемой теме;
- FX оценивается по представленности значимых пиков в частотном спектре сигнала, отражает его разнообразие, используется в качестве показателя лжи;
- FQ оценивает однообразие или уплощенность частотного спектра, степень отсутствия в нем выраженных пиков, используется в качестве показателя лжи;
- $FFLIC$ является мерой вариативности частотного спектра, отражает наличие смущения и внутренних конфликтов.

На их основе рассчитываются частные показатели стресса и неискренности (*Risk Value*, *Lie Stress*, *Cog. Stress* и др.). В последние годы А. Либерманом, автором технологии LVA, разработан еще ряд показателей, таких как *S.O.S.* (Say or Stop), *Anticipation*, но мы пока не имеем надежных сведений об их физической природе.

На наш взгляд, изменение ряда «сырых» и обобщенных показателей отражает активность разных уровней регуляции активности мышц, вызывающих звуковые колебания – от поддержания их тонуса до уровня смысловой регуляции движений (Бернштейн, 1966). Вклад каждого уровня отражается в специфических паттернах напряжения/расслабления мышц голосового аппарата, которые, в свою очередь, находят отражение в изменении амплитудных и частотных характеристик голосового сигнала (Grandjean, 2012).

Проведенные в разных странах мира исследования подтвердили возможность метода LVA обнаруживать факты сокрытия или искажения предоставляемой ОЛ информации при его сравнении с полиграфологическим исследованием (для обзора см.: Гусев, Бондаренко, 2020). Поэтому на вопрос, можно ли LVA использовать наряду с полиграфом или вместо него, следует ответить положительно. В настоящее время дискуссия, на наш взгляд, должна перейти в практическую область, чтобы эксперты-психологи и правоприменители могли понять, когда целесообразно использовать LVA: а) при невозможности провести полиграфологическое исследование; б) в качестве процедуры, дополняющей исследование, проводимое полиграфологом; в) в рамках психологической экспертизы по видеозаписям следственных и иных действий и мероприятий.

Ниже приведем примеры использования программного обеспечения LVA-i для проведения экспертизы состояния человека по голосу (совместно с М. С. Баевым и Я. А. Бондаренко).

Первый кейс связан с расследованием, проведенным службой безопасности банка по поводу подозрения ИТ-специалиста в передаче клиентской базы данных третьему лицу. Беседу с заподозренным проводил опытный психолог-профайлер. Анализ голоса ОЛ за весь период беседы показал высокий уровень стресса наряду с высоким уровнем самоконтроля, что, как правило, свидетельствует о желании человека скрыть определенную информацию. Показатель риска (*Risk Value*) достиг четвертого уровня по пятибалльной шкале. Показатели лжи (*Lie Probability*, *Lie Stress*) в ключевых частях беседы, связанных с мотивами служебного проступка, превышали 75 %, наблюдались крайне высокие показатели когнитивного стресса (*Cog. Stress*). Второй кейс касается расследования дела об убийстве молодой женщины. Муж позвонил в полицию и сообщил, что его жена совершила самоубийство. В целом по записи был обнаружен высокий показатель риска – 70 %, что с большой вероятностью указывает на отражение в голосе подозреваемого факта сообщения лжи.

Характерный паттерн событий *Suspected + High Anticipation*, свидетельствующий о высоком уровне произвольного контроля и связанного с этим ожидания реакции сотрудника полиции на сообщение о самоубийстве супруги, был обнаружен на 12–14 сегментах аудиозаписи. В это время подозреваемый произносит следующие слова: «Ранение в голову. Попытка суицида». Одновременно мы наблюдаем невысокий уровень показателей когнитивного напряжения (индекс *SPJ* равен 11). На протяжении 14 выделенных в аудиозаписи сегментов семь раз обнаруживается такой интегральный показатель стресса как *High Anticipation*, указывающий на выраженность в голосе ОЛ настороженности и сомнения относительно того, как оценит его сообщение сотрудник полиции. Высокие значения этого показателя свидетельствуют о сильной концентрации ОЛ на сказанном, причем сопровождающий этот процесс уровень когнитивной нагрузки оказывается весьма незначительным, т. е. говорящий не напрягался, сообщая полицейскому крайне эмоциогенную информацию.

Таким образом, при производстве сразу нескольких видов экспертиз может оказаться полезным использование такого важного источника информации как изменения вокальных характеристик голоса ОЛ, отражающих протекание скрытых от прямого наблюдения психических процессов, связанных с проявлениями лжи, эмоционального напряжения и когнитивной нагрузки.

Список литературы

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва: Медицина. 1966. 350 с.
2. Гусев А. Н., Бондаренко Я. А. О возможностях использования технологии многоуровневого анализа голоса LVA в комплексном полиграфологическом исследовании / отв. ред. Т. Ф. Моисеева // Теоретические и прикладные аспекты использования специальных знаний в уголовном и гражданском судопроизводстве: сб. статей. Вып. 4. М.: РГУП, 2020.
3. Elkins A., Burgoon J., Nunamaker J. Vocal Analysis Software for Security Screening: Validity and Deception Detection Potential // Homeland Security Affairs. 2012. V. 8. Pp. 17–32.
4. Grandjean D. Brain Networks of Emotional Prosody Processing // Emotional Review. 2020.

УДК 159.9

Индивидуальные особенности и стиль саморегуляции в условиях сенсорной неопределенности: психофизика сенсорных задач*

С. А. Емельянова, А. Н. Гусев

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

e-mail: oly_e@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена изучению психологических механизмов деятельности наблюдателя в условиях высокой сенсорной неопределённости в контексте проблемы роли интер- и интраиндивидуальных детерминант эффективности и используемых стратегий решения пороговых сенсорных задач. Представлены результаты эмпирического исследования решения задачи на различение по громкости двух тональных сигналов, метод вынужденного выбора. Обнаружено и обсуждается влияние устойчивых механизмов личностной саморегуляции на показатели эффективности решения пороговой задачи.

Ключевые слова: индивидуальные различия, психофизика, стиль саморегуляции, пороговая задача, различение сигналов по громкости.

Эффективность решения пороговых сенсорных задач обусловлена влиянием индивидуально-личностных особенностей наблюдателей и ситуационных факторов – условий решения сенсорной задачи. Ранее нами

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-01051А.

было установлено влияние некоторых ситуационных и индивидуально-личностных факторов на изменение уровня активации наблюдателей: времени суток, длительности опыта, депривации сна, экстраверсии и интроверсии (Гусев, 2004).

Целью настоящего исследования стало изучение роли стилей саморегуляции как важных индивидуально-психологических детерминант решения окологороговой и пороговой сенсорных задач по различению сигналов. Индивидуальные особенности саморегуляции характеризуются тем, насколько активно и осознанно человек планирует и программирует достижение выдвинутой цели, учитывает при этом значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно удовлетворительных результатов. Необходимая степень активности наблюдателя следует из специфики пороговой и припороговой сенсорной задачи, требующей от испытуемого дифференцированного различения, но при этом фактически выполняемой на уровне только лишь простого различения. В качестве особенностей саморегуляции мы рассматриваем индивидуальные особенности, которые имеют отношение к реализации функций целостного регуляторного процесса: связанные с постановкой, принятием, удержанием целей; особенности анализа условий, значимых для реализации цели и создания их моделей; особенности программирования предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели; особенности контроля, оценивания и коррекции результатов своей активности.

Использован психофизический метод двухальтернативного вынужденного выбора. N=113. В течение двух дней с участниками исследования поочередно проводились два опыта, соответствовавших простой (2 дБ) и более сложной (1 дБ) задачам различения сигналов. Отдельный опыт состоял из тренировочно-ознакомительной серии (20-60 проб с разницей 4 дБ) и основной серии, состоящей из четырех блоков по 100 проб в каждом. После выполнения серии в 100 проб наблюдатель мог ознакомиться с результатами (увидеть оценки вероятностей верных ответов и, так называемых, ложных тревог). Затем испытуемый кратко рассказывал экспериментатору о субъективных впечатлениях, которые возникали во время выполнения задания. Беседа включала стандартный перечень вопросов, задаваемых в свободном порядке. В том случае, если испытуемый улавливал в звучании звуковых стимулов характеристики, отличные от параметра «громкость», а также на этапе появления феномена простого различения, с целью подбора соответствующих названий этим признакам, испытуемому предъявлялся бланк стандартизированного самоотчета. Для оценки эффективности исполнения сенсорной задачи использовались: показатель

времени реакции испытуемого, непараметрический индекс сенсорной чувствительности $A\phi$. Независимые переменные: 3 шкалы фактора «Контроль за действием» – «Контроль за действием при планировании», «Контроль за действием при неудаче», «Контроль за действием при реализации действия». Каждый субфактор был представлен двумя уровнями – «ориентация на состояние» (ОС) и «ориентация на действие» (ОД) (опросник «Контроль за действием» (НАКЕМР-90) в адаптации С. А. Шапкина (Шапкин, 1997)); факторы «Планирование» и «Программирование» деятельности (для исследования и диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции использован опросник В. И. Моросановой опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-М) (Моросанова, 2004). Стиль саморегуляции описывается нами индивидуально-типическим комплексом стилевых особенностей саморегуляции, включающим те, особенности, которые способствуют достижению успеха и те, которые не способствуют достижению успеха и требующие компенсации, а также возникающими в меру необходимости компенсаторными отношениями между так называемыми «сильной» и «слабой» сторонами стиля.

Обнаружены значимые эффекты межфакторного взаимодействия. Во-первых, это совместный эффект факторов «Контроль за действием» и «Планирование» ($F=3,254$ $p=0,045$), «Планирование» и «Программирование» ($F=2,519$ $p=0,050$) на показатель сенсорной чувствительности; во-вторых, совместный эффект факторов «Контроль за действием» и «Программирование» ($F=4,370$ $p=0,017$) на критерий принятия решения.

Анализ межфакторного взаимодействия показал, что специфика самой задачи является тем основным моментом, который определяет характер изменения включенных в ее решение психических процессов. При решении сложной пороговой сенсорной задачи испытуемые, ориентированные на состояние с низкими и средними оценками по шкале «Планирование» демонстрировали более высокую дифференциальную слуховую чувствительность, нежели ориентированные на действие и ориентированные на состояние с высокими оценками по шкале «Планирование». Более успешные испытуемые были внимательны к собственным впечатлениям, возникавшим у них во время выполнения задания и находили ранее не используемые ими средства (например, дополнительные сенсорные признаки, отличные от параметра «громкость»), позволяющие преодолеть недостаточность сенсорной информации.

Показано, что испытуемые с мотивом стремления к успеху и высокой степенью включенности в задачу, ориентацией на действие, стараются формировать как можно больше подцелей, являющихся, по их субъективному мнению, инструментальными для достижения общей цели, и прини-

мают меньше «бесцельных» решений, чем испытуемые, с мотивом избегания неудачи, что подтверждено обширными материалами самоотчетов и подробно описано нами в предыдущих публикациях (Emelianova, Gusev, 2018). Вместе с тем, такая стратегия часто препятствовала обнаружению и использованию средств преодоления недостаточности сенсорной информации при решении сенсорной задачи.

В проведенном нами исследовании также установлено, что наиболее строгий критерий при решении сложной сенсорной задачи используют ОС-испытуемые с сильно выраженной потребностью продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей, детализировано и развернуто составлять программы своей деятельности (т. е. ОС-испытуемые с высокими оценками по шкале «Программирование»). И, наоборот, наименее строгий (либеральный) критерий наблюдался у ОД-испытуемых, с высоким уровнем программирования деятельности при саморегуляции (т. е. ОД-испытуемые с высокими оценками по шкале «Программирование»). Также было показано, что наименьшей дифференциальной слуховой чувствительностью (по сравнению с остальными группами испытуемых) обладают наблюдатели с высоко развитой способностью осознанного программирования действий и низким уровнем планирования при саморегуляции (т. е. высокими оценками по шкале «Программирование» и низкими по шкале «Планирование»). По сравнению с ними более высокой чувствительностью обладают испытуемые со средним уровнем развития программирования и низким уровнем планирования сенсорных действий (средними оценками по шкале «Программирование» и низкими оценками по шкале «Планирование»). Это может быть закономерно объяснено необходимостью поиска наблюдателем способов компенсировать дефицит стимульной информации в процессе решения задачи.

Таким образом, нами показано, что средства достижения цели и способы детализации исполнительских действий могут быть индивидуально своеобразны, в зависимости от того, принадлежат ли наблюдатели к группам ориентированных на состояние или действие, а также от того, какие устойчивые индивидуальные особенности программирования и планирования им свойственны и в какой степени они способны соотносить программы перцептивного действия с его объективными условиями. Показано, что при решении пороговой и околопороговой сенсорных задач, сенсорная информация является не единственным, а в условиях ее дефицита, не главным фактором, обуславливающим результат.

Список литературы

1. Гусев А. Н. Психофизика сенсорных задач: Системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности. Москва: Издательство Московского университета, 2004. 315 с.
2. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) // Методическое пособие. Москва: Когито-Центр, 2004. 44 с.
3. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Москва: Смысл, 1997. 140 с.
4. Emelianova S. A., Gusev A.N. Self-control determines observer's strategies in loudness discrimination / Proceedings of the 34 Annual Meeting of the International Society for Psychophysics // Institute for Experimental Industrial Psychology, Lüneburg, Germany. 2018. Pp. 198–202.

УДК 159.9

Высокоуровневый поиск схем в решении инсайтных задач*

С. Ю. Коровкин

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: korovkin_su@list.ru

Аннотация. В работе описываются два эксперимента, направленные на выявление механизмов поиска решения в визуальной инсайтной задаче «9 точек». Для проверки предсказаний существующих теорий поиска решений в данной задаче была разработана модификация задачи «9 точек», которая имеет несколько правильных решений, которые в разной степени соответствуют предсказаниям. По результатам первого эксперимента было показано, что предсказания существующих теорий не подтверждаются, а успешность нахождения решения зависит от степени его схематичности. Во втором эксперименте было показано, что поиск схематичного решения носит высокоуровневый, сознательный характер.

Ключевые слова: инсайт, 9 точек, схема, поиск решения, высокоуровневые процессы.

Нами была осуществлена попытка показать наличие мыслительных схем в инсайтном решении. Мы предполагаем, что при возможности аналитического решения инсайтной задачи может наблюдаться предпочтение к поиску готовых схем вместо пошаговых решений. Для этого нами разработана модифицированная задача «9 точек», в которой имеются несколь-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; проект № 18-013-01056.

ко решений, которые отличаются разной степенью схематизированности (Коровкин, 2020). Исследования на материале данной задачи позволяют не только проверить возможность поиска схем в инсайтном решении, но и столкнуть между собой предсказания сторонников специфического и неспецифического подходов к инсайтному решению. Сторонники специфического подхода утверждают, что решение инсайтных задач достигается за счет специальных инсайтных процессов, среди которых часто называется смена репрезентации (Knoblich et al., 1999, 2001; Ohlsson, 1992). Сторонники неспецифического подхода не видят необходимости вводить дополнительные сущности типа инсайтных процессов и пытаются описывать процесс решения инсайтных задач в терминах теории переработки информации (Kaplan, Simon, 1990; MacGregor et al., 2001).

Наиболее острая дискуссия между подходами развернулась на материале самой знаменитой инсайтной задачи – задачи «9 точек» (Maier, 1930). В условии этой задачи необходимо четырьмя прямыми линиями соединить девять точек, не отрывая карандаша от бумаги. Для целей нашего исследования мы разработали модифицированную задачу «9 точек», сохраняющую принципиальные источники трудности классической задачи. Расположение точек так же как и в классической версии формирует замкнутую фигуру. При этом образуемая фигура несимметрична, в отличие от традиционного квадрата. Данная модификация интересна для исследователей тем, что предполагает несколько возможных решений. Решения различаются как последовательностями ходов с разной ценностью хода, так и образуемыми конфигурациями.

Нами было проведено два эксперимента, первый из которых был проведен для проверки неспецифического подхода, в частности предсказаний теории продвижения к цели и мониторинга прогресса на материале модифицированной задачи «9 точек». А второй эксперимент был направлен на изучение природы выявленных в первом эксперименте закономерностей. В первом эксперименте испытуемым предлагалось решить модифицированную задачу «9 точек» с помощью электронного планшета. На решение задачи каждому испытуемому давалось 200 проб. Одна проба представляет собой последовательность движений по экрану планшета от момента касания экрана до момента отрывания кончика пальца от сенсорного экрана. В качестве зависимых переменных в эксперименте рассматривались: количество пересеченных точек первым действием в первой попытке, выбор итоговой конфигурации решения (одной из четырех типов, выявленных в ходе эксперимента), последовательность действий в найденном итоговом решении, количество поворотов вне точек в найденном итоговом решении. Полученные результаты показывают, что испытуе-

мые значимо чаще стараются первым действием перечеркнуть максимально возможное количество точек за одно действие. Для данной задачи оно равно трем. Полученная структура данных соответствует предположению теории о явном предпочтении испытуемых максимально приблизиться к цели первыми действиями.

Однако анализ конфигураций найденных решений продемонстрировал, что испытуемые, как правило, обнаруживают конфигурацию в виде треугольника с дополнительной линией значимо чаще, чем любую другую конфигурацию (27 из 40 решений, 67,5 %). При этом данная конфигурация является неудачной как с точки зрения теории продвижения к цели и мониторинга прогресса, так и с точки зрения модели множественных источников трудностей, поскольку её решение начинается не с действия с максимальной ценностью, а также решение имеет большое число поворотов вне точек. При этом существуют такие решения, которые оказываются более вероятны с точки зрения предсказаний выше означенных теорий. Мы предполагаем, что обнаруживаемая конфигурация представляет собой схему, которую можно усмотреть как единый элемент в рамках горизонта планирования, тем самым значительно упростив задачу поиска решения.

Во втором эксперименте мы поставили вопрос о природе выявленного феномена схематизации решения. Эксперимент был направлен на определение того, связано ли более частое обнаружение конфигурации с быстротой низкоуровневой «схватываемости» схемы или простотой высокоуровневого кодирования. Идея эксперимента состояла в том, чтобы продемонстрировать испытуемым готовые конфигурации решения на ограниченное время. Если для кодирования (запоминания) конфигурация чаще и легче, чем другие решения воспроизводится при демонстрации на более короткое время, то в таком случае можно говорить о низкоуровневой природе кодирования схемы решения. Отсутствие такой закономерности указывало бы на обратный процесс, то есть на вероятное высокоуровневое кодирование. В качестве стимульного материала использовались решения модифицированной задачи «9 точек» по отдельности в случайном порядке на экране проектора. Испытуемым давалась инструкция воспроизвести изображенное решение как можно быстрее на бумажном бланке. Каждое изображение с правильным ответом демонстрировалось на протяжении 2 или 5 секунд (в зависимости от экспериментальной группы), после чего испытуемым давалась 1 минута на воспроизведение. В качестве зависимой переменной мы использовали процент решений за первую минуту решения.

Полученные результаты показывают, что выявленная схематическая конфигурация получает преимущество по сравнению с теоретически пред-

сказанным решением при увеличении времени предъявления конфигурации. При увеличении времени предъявления конфигурации вероятность найти схематическую конфигурацию в первую минуту растёт, в то время как вероятность обнаружения теоретически предсказанного решения остается на прежнем, хотя и довольно высоком уровне. Преимущество дополнительного времени для схематической конфигурации может состоять в том, что схема решения требует также и кодировки способов наложения решения на точки, а также модификации исходной схемы «треугольник» до требуемой конфигурации. Таким образом, данные в целом указывают на высокоуровневую природу кодирования и оперированием схемами в решении модифицированной задачи «9 точек».

Результаты проведенного исследования показывают, что схемы участвуют в решении инсайтных задач, а нахождение решения может быть следствием удачной подстановки готовой мыслительной схемы и её модификации под конкретную задачу. Оперирование мыслительными схемами может носить высокоуровневый характер, поскольку схема требует «подгонки» под данную задачу.

Список литературы

1. Коровкин С. Ю. Мыслительные схемы в инсайтном решении задач. Дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2020. 332 с.
2. Kaplan C. A., Simon H. A. In search of insight // *Cognitive Psychology*. 1990. V. 22. No. 3. Pp. 374–419.
3. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G.E. An eye movement study of insight problem solving // *Memory & Cognition*, 2001. V. 29. No. 7. Pp. 1000–1009.
4. Knoblich G., Ohlsson S., Haider H., Rhenius D. Constraint relaxation and chunk decomposition on insight problem solving // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1999. V. 25. No. 6. Pp. 1534–1555.
5. MacGregor J.N., Ormerod T.C., Chronicle E.P. Information processing and insight: A process model of performance on the nine-dot and related problems // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 2001. V. 27. No. 1. Pp. 176–201.
6. Maier N.R.F. Reasoning in humans. I. On direction // *Journal of Comparative Psychology*. 1930. V. 10. No. 2. Pp. 115–143.

Дискуссия о роли рабочей памяти в инсайте*

С. Ю. Коровкин

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: korovkin_su@list.ru

Аннотация. В работе обсуждается вопрос об участии процессов, осуществляющихся в рабочей памяти, в проявлении эффекта инсайтного решения. Приведены как аргументы в поддержку участия управляющих функций рабочей памяти в инсайтном решении, так и аргументы против их участия. Делается вывод о необходимости рассмотрения участия процессов рабочей памяти в динамике решения мыслительных задач.

Ключевые слова: рабочая память, управляющие функции, инсайт.

Вопрос об участии управляющих функций и рабочей памяти в решении инсайтных задач является областью жарких дискуссий. На сегодняшний день нет однозначной точки зрения в вопросе об участии управляющих функций в решении инсайтных задач (Chuderski, Jastrzębski, 2017; DeCaro et al., 2016; DeCaro et al., 2017). Дискуссия о роли рабочей памяти в инсайте в основном фокусируется на работе системы контроля в решении задач. С одной стороны, есть данные о том, что рабочая память является важнейшим компонентом в решении как алгоритмизированных, так и инсайтных задач. Объем рабочей памяти прямо положительно коррелирует с выполнением инсайтных задач и заданий на креативность (Chuderski, 2014; Chuderski, Jastrzębski, 2018; Cinan, Doğan, 2013).

Эффективность выполнения творческих заданий страдает в условиях загрузки рабочей памяти (De Dreu et al., 2012). Инсайтные задачи коррелируют с рабочей памятью так же, как и неинсайтные задачи, но только инсайтные задачи коррелируют с дивергентным мышлением и нарушением рамок (DeYoung, Flanders, Peterson, 2008). Точность в решении инсайтных задач положительно коррелирует с объемом хранилищ рабочей памяти, а также с процессами переключения внимания, но не коррелирует с избирательностью и устойчивостью внимания (Murphy, Byrne, 2005). Тем не менее, некоторые исследования выявили различающееся влияние систем контроля и хранения рабочей памяти на решение инсайтных задач.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801-а.

В частности, решение инсайтных задач положительно коррелирует с распознаванием уже представленных элементов в рабочей памяти (обновление обработки в рабочей памяти), а не с заменой старых элементов новыми (исполнительный контроль) (Necka, Zak, Gruszka, 2016).

Другие исследования показали, что рабочая память влияет на инсайтные задачи в меньшей степени, чем на неинсайтные алгоритмизированные задачи. Параллельный счет во время процесса решения задач оказывает большее негативное влияние на неинсайтные, чем на инсайтные задачи, и эти выводы были подтверждены данными ЭЭГ с помощью метода вызванных потенциалов и анализа амплитуды P300 (Lavric et al., 2000). Инсайтные задачи с редуцированной фазой поиска решения в рамках неверной репрезентации не так сильно коррелируют с рабочей памятью (Ash, Wiley, 2006). Решение инсайтных задач коррелирует только с вербальной рабочей памятью, но не с управляющими функциями и пространственной рабочей памятью (Fleck, 2008). Однако, вербальная рабочая память может влиять только на начальные фазы понимания задачи, не влияя на специфические инсайтные процессы.

Некоторые исследования продемонстрировали, что, наоборот, дефицит рабочей памяти может быть полезен для решения инсайтных задач. Так, например, пациенты с латеральными повреждениями лобных долей решают тавтологические задачи со спичками лучше, чем здоровые испытуемые (Reverbergi et al., 2005). Испытуемые с легкой алкогольной интоксикацией выполняют тесты на отдаленные ассоциации лучше и быстрее, а также переживают больше инсайтных решений (Jarosz et al., 2012). Более высокая емкость рабочей памяти связана с более низкой точностью при решении задач со спичками из-за подавления механизма ослабления ограничений (DeCaro et al., 2016). Кроме того, более высокая емкость рабочей памяти приводит испытуемых к использованию сложных неэффективных стратегий в задачах Лачинсов на переливание, несмотря на доступность более простых стратегий (Beilock, DeCaro, 2007).

Кроме того, существуют различные данные о роли систем хранилищ рабочей памяти в решении инсайтных задач. Эффективность решения инсайтных задач не связана с системой контроля, но связана с вербальными и визуально-пространственными компонентами рабочей памяти (Gilhooly, Fioratou, 2009). Эффективность решения вербальных инсайтных задач положительно коррелирует с вербальной рабочей памятью (словарный запас), а эффективность решения пространственных инсайтных задач положительно связана с пространственной рабочей памятью (пространственная гибкость) (Gilhooly, Murphy, 2005). Эффективность

решения задачи «9 точек» связана с пространственной, но не вербальной рабочей памятью (Chein et al., 2010). Однако хранилища рабочей памяти не участвуют в процессе решения инсайтных задач независимо от системы управления. Выполнение теста отдаленных ассоциаций может быть предсказано как вербальной рабочей памятью, так и переключением внимания (Chein, Weisberg, 2014). С другой стороны, дистракция вербальной рабочей памяти с помощью артикуляционного подавления улучшает решение инсайтных задач, поскольку оно уменьшает вербальную переработку в задаче (Ball et al., 2015). Удивительно, но предварительная загрузка пространственной рабочей памяти повышает скорость решения инсайтной задачи «Г-puzzle» (Suzuki et al., 2014).

Некоторые из имеющихся противоречий можно объяснить различиями в процедуре и материалах, используемых в исследованиях. Однако существенная часть расхождений связана с такими факторами, как неоднородность и неравномерность процесса решения и сложная природа самой рабочей памяти. Неоднородность и неравномерность процесса решения проявляются в том, что решение инсайтных задач имеет несколько стадий (понимание задачи, построение репрезентации, переструктурирование репрезентации, тупик и т. п.), которые могут быть связаны различным образом с рабочей памятью. Например, с точки зрения гипотезы селективного забывания, на стадии тупика происходит очистка памяти от части информации (Simon, 1977), т. е. данная стадия должна быть требовательной к ресурсам рабочей памяти. Таким образом, отношения между рабочей памятью и процессами решения инсайтных задач могут изменяться от стадии к стадии (DeCaro et al., 2017), а значит, необходимо изучать то, как на каждой стадии решения проявляет себя рабочая память. Динамика процессов решения инсайтных задач редко обсуждается в рамках исследований рабочей памяти (Ash, Wiley, 2006; Korovkin et al., 2018; Lv, 2015; Yeh et al., 2014; Коровкин и др., 2016). В то же время неоднородность фаз в решении инсайтных задач была продемонстрирована в исследованиях движения глаз (Ellis et al., 2011; Knoblich et al., 2001; Yeh et al., 2014; Владимиров, Чистопольская, 2016). Таким образом, мы предполагаем, что роль рабочей памяти в решении задач должна обсуждаться применительно к каждому этапу отдельно.

Список литературы

1. Владимиров И. Ю., Чистопольская А. В. Анализ гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метод изучения процесса инсайтного решения // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 24–34.

2. Коровкин С. Ю., Савинова А. Д., Владимиров И. Ю. Мониторинг динамики загрузки рабочей памяти на этапе инкубации инсайтного решения // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 148–162.
3. Ash I. K., Wiley J. The nature of restructuring in insight: An individual-differences approach // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2006. V.13. No.1. Pp. 66–73.
4. Ball L. J., Marsh J. E., Litchfield D., Cook R. L., Booth N. When distraction helps: Evidence that concurrent articulation and irrelevant speech can facilitate insight problem solving // *Thinking & Reasoning*. 2015. V. 21. No.1. Pp. 76–96.
5. Beilock S. L., DeCaro M. S. From poor performance to success under stress: Working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2007. V. 33. N. 6. Pp. 983–998.
6. Chein J. M., Weisberg R. W. Working memory and insight in verbal problems: analysis of compound remote associates // *Memory & Cognition*. 2014. V.42. No.1. Pp. 67–83.
7. Chein J.M., Weisberg R.W., Streeter N.L., Kwok S. Working memory and insight in the nine-dot problem // *Memory & Cognition*. 2010. V. 38. No.7. Pp. 883–892.
8. Chuderski A. How well can storage capacity, executive control, and fluid reasoning explain insight problem solving // *Intelligence*. 2014. V. 46. No.1. Pp. 258–270.
9. Chuderski A., Jastrzębski J. Much ado about aha!: Insight problem solving is strongly related to working memory capacity and reasoning ability // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2018. V. 147. No. 2. Pp. 257–281.
10. Chuderski A., Jastrzębski J. Working memory facilitates insight instead of hindering it: Comment on DeCaro, Van Stockum, and Wieth (2016) // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2017. V. 43. No. 12. Pp. 1993–2004.
11. Cinan S., Doğan A. Working memory, mental prospection, time orientation, and cognitive insight // *Journal of Individual Differences*. 2013. V. 34. No. 3. Pp. 159–169.
12. De Dreu C.K.W., Nijstad B. A., Baas M., Wolsink I., Roskes M. Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2012. V. 38. No. 5. Pp. 656–669.
13. DeCaro M. S., Van Stockum C. A., Wieth M. B. The relationship between working memory and insight depends on moderators: Reply to Chuderski and Jastrzębski (2017) // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2017. V. 43. No. 12. Pp. 2005–2010.
14. DeCaro M. S., Van Stockum C. A., Wieth M. B. When higher working memory capacity hinders insight // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2016. V. 42. No. 1. Pp. 39–49.
15. DeYoung C. G., Flanders J. L., Peterson J. B. Cognitive abilities involved in insight problem solving: An individual differences model // *Creativity Research Journal*. 2008. V. 20. No. 3. Pp. 278–290.

16. Ellis J. J., Glaholt M. G., Reingold E. M. Eye movements reveal solution knowledge prior to insight // *Consciousness and Cognition*. 2011. V. 20. No. 3. Pp. 768–776.
17. Fleck J. I. Working memory demands in insight versus analytic problem solving // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2008. V. 20. No.1. Pp. 139–176.
18. Gilhooly K. J., Fioratou E. Executive functions in insight versus non-insight problem solving: An individual differences approach // *Thinking & Reasoning*. 2009. V. 15. No.4. Pp. 355–376.
19. Gilhooly K. J., Murphy P. Differentiating insight from non-insight problems // *Thinking & Reasoning*. 2005. V. 11. No. 3. Pp. 279–302.
20. Jarosz A. F., Colflesh G.J.H., Wiley J. Uncorking the muse: Alcohol intoxication facilitates creative problem solving // *Consciousness and Cognition*, 2012. V. 21. No.1. Pp. 487–493.
21. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G.E. An eye movement study of insight problem solving // *Memory & Cognition*. 2001. V. 29. No. 7. Pp. 1000–1009.
22. Korovkin S., Vladimirov I., Chistopolskaya A., Savinova A. How working memory provides representational change during insight problem solving // *Frontiers in Psychology*. 2018. V. 9. No. 1864. Pp. 1–16.
23. Lavric A., Forstmeier S., Rippon G. Differences in working memory involvement in analytical and creative tasks: an ERP study // *Cognitive Neuroscience*. 2000. V. 11. No. 8. Pp. 1613–1618.
24. Lv K. The involvement of working memory and inhibition functions in the different phases of insight problem solving // *Memory & Cognition*. 2015. V. 43. No. 5. Pp. 709–722.
25. Murray M. A., Byrne R.M.J. Attention and working memory in insight problem-solving // *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. Pp. 1571–1575.
26. Nęcka E., Żak P., Gruszka A. Insightful imagery is related to working memory updating // *Frontiers in Psychology*. 2016. V. 7. No. 137. Pp. 1–11.
27. Reverberi C., Toraldo A., D’Agostini S., Skrap M. Better without (lateral) frontal cortex? Insight problems solved by frontal patients // *Brain*. 2005. V.128. N.12. Pp. 2882–2890.
28. Simon H.A. Scientific discovery and the psychology of problem solving // *Models of discovery – and other topics in the methods of science*. Dordrecht: D. Reidel, 1977. Pp. 286–303.
29. Suzuki H., Fukuda H., Miyata H., Tsuchiya K. Exploring the unconscious nature of insight using continuous flash suppression and a dual task // *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society Québec City: Cognitive Science Society*. 2014. Pp. 2955–2960.
30. Yeh Y., Tsai J.-L., Hsu W.-C., Lin C.F. A model of how working memory capacity influences insight problem solving in situations with multiple visual representations: An eye tracking analysis // *Thinking Skills and Creativity*. 2014. V. 13. Pp. 153–167.

Функции эмоциональных переживаний в мышлении*

С. Ю. Коровкин, В. Д. Попова
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: victoria.d.popova@gmail.com

Аннотация. Мышление как решение задач часто сопровождается эмоциональными переживаниями, которые могут выполнять определенные функции в решении. Предположительно, эмоциональные переживания могут как сопровождать процесс мышления, так и регулировать сам процесс решения. Среди функций эмоциональных переживаний в решении творческих задач можно выделить следующие: закрепление верной стратегии решения, способ получения обратной связи в процессе и в результате решения творческой задачи, контроль и управление процессами решения.

Ключевые слова: инсайт, ага-переживание, творческие задачи, эмоциональные переживания.

В обыденном сознании эмоции и мышление часто противопоставляют друг другу. Однако мышление как решение задач часто сопровождается эмоциональными переживаниями, которые могут выполнять определенные функции в решении. Предположительно, эмоциональные переживания могут как сопровождать процесс мышления, так и регулировать сам процесс решения. Возникает вопрос, какие функции играют эмоциональные переживания при решении творческих задач?

Встроенное в процесс решения задачи интеллектуальное чувство, такое как эмоциональное переживание, может выполнять такие функции как сигнализирование об обнаружении интуитивного решения и регулируемую функцию через изменение режимов работы когнитивных процессов. Инсайт может быть описан в терминах Системы 1 и Системы 2 как взаимодействие между сознанием и бессознательным (Gilhooly, Fioratou, 2009; Gilhooly, Murphy, 2005). Сигнальная функция ага-переживания описывается как сигнал неосознаваемой системы сознанию (Valueva, Lapteva, Ushakov, 2016) об обнаружении интуитивно найденного решения в результате бессознательной работы по поиску решения. Однако экспериментальных аргументов в пользу такой интерпретации до сих пор мало (Lebed, Korovkin, 2017). Лучше всего взаимодействие между дву-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01056.

мя такими системами на основе эмоций на сегодняшний день прописано в теории «холодного» и «горячего» познания (Brand, 1985). Холодное познание – система управления когнитивными процессами на основе программирования и прогнозирования, которая чаще всего отождествляется с работой префронтальной коры больших полушарий мозга, в то время как горячее познание – система, работающая на основе сигналов от эмоциональных систем (лимбической системы), обеспечивающая так называемые интуитивные чувства и решения. Результаты, полученные на материале интуитивного принятия решений, не могут быть автоматически перенесены на инсайт, поскольку феномены инсайта и интуиции хотя и являются родственными, все же имеют различия (Zander, Öllinger, Volz, 2016; Zhang, Lei, Li, 2016). В частности, в интуитивном решении решатель может опираться на эмоциональные сигналы об известных ему альтернативах, в то время как при инсайте основной проблемой является обнаружение альтернативного решения, альтернативной репрезентации. Эмоциональное переживание может выполнять регулирующую функцию благодаря интеллектуальным чувствам, которые маркируют перспективные ветви решений (Danek, 2018; Tikhomirov, Vinogradov, 1970). Целью этого может являться сохранение перспективных ветвей в памяти. В то же время неверные ветви могут подавляться негативными эмоциями. Эмоция, сопровождающая интеллектуальные переживания в ходе решения задачи, может подкреплять выбранную стратегию поведения, а может останавливать осуществляемый процесс для изменения поведения (Simon, 1967).

Несмотря на широкий спектр аргументов в пользу того, что эмоциональное переживание является сигналом сознанию об обнаружении решения, то есть предваряет решение, имеются также данные о том, что ага-переживание может являться постфактум положительной оценкой найденного решения или простой положительной реакцией на обнаружение решения. С одной стороны, мы можем приписывать эмоцию имплицитной, неосознаваемой системе. Но мы также можем приписывать положительную эмоцию и сознанию, когда сознательная система подкрепляет сама себя, найдя правильное решение. Решатель может положительно оценивать факт нахождения решения, факт нахождения перспективного с его точки зрения решения и даже факт, что он сдвинулся с мертвой точки (Ohlsson, 1992). Ага-переживание можно рассматривать как функцию от степени выраженности фрустрации по ходу решения (Емельянова, Коровкин, 2017). Положительная эмоциональная реакция на то, что решатель сдвинулся с мертвой точки, может быть сигналом того, что он вышел из локального тупика, однако это не гарантирует решателю нахождение правильного решения.

Существует достаточное количество аргументов в поддержку участия эмоциональных переживаний в решении задач. Среди функций эмоциональных переживаний в решении творческих задач можно выделить следующие: закрепление верной стратегии решения, способ получения обратной связи в процессе и в результате решения творческой задачи, контроль и управление процессами решения. Эти и другие функции имеют значимость, при анализе процесса решения творческих задач. Имея представление о том, как эмоции влияют на течение решения, мы сможем иметь представление о управлении процессом решения творческих задач.

Список литературы

1. Валуева Е. А. Сигнальная модель инсайта: основные положения и отношение с научными взглядами Я. А. Пономарева // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 35–44.
2. Валуева Е. А., Медынцев А. А., Ушаков Д. В. Развитие представлений об инсайте: главные вехи большого пути // Разработка понятий современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. Москва: Изд-во ИП РАН, 2018. С. 245–265.
3. Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Инсайт и инкубация в мышлении: роль процессов осознания // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 19–35.
4. Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Сигнальная модель инсайта: от исторических предпосылок к эмпирическим предсказаниям // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. Москва: Институт психологии РАН, 2015. С. 15–47.
5. Емельянова С. С., Коровкин С. Ю. Эмоциональное состояние фрустрации в решении инсайтных задач // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 1 (39). С. 89–94.
6. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва: АСТ, 2014. 656 с.
7. Brand A. G. Hot cognition: Emotions and writing behavior // Journal of Advanced Composition. 1985–1986. V. 6. Pp. 5–15.
8. Danek A. H. Magic tricks, sudden restructuring, and the Aha! experience: A new model of nonmonotonic problem solving // Insight: On the origins of new ideas / Ed. F. Vallee-Tourangeau. London: Routledge, 2018. Pp. 51–78.
9. Gilhooly K. J., Fioratou E. Executive functions in insight versus non-insight problem solving: An individual differences approach // Thinking & Reasoning, 2009. V. 15. No. 4. Pp. 355–376. URL : <https://doi.org/10.1080/13546780903178615>
10. Gilhooly K. J., Murphy P. Differentiating insight from non-insight problems // Thinking & Reasoning. 2005. V. 11. No. 3. Pp. 279–302.
11. Lebed A., Korovkin S. The unconscious nature of insight: a dual-task paradigm investigation // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. V. 10. No. 3. Pp. 107–119. URL : <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0307>

12. Ohlsson S. Information-processing explanations of insight and related phenomena // *Advances in the psychology of thinking* / Eds. M. T. Keane, K. J. Gilhooly. New York: Harvester-Wheatsheaf. 1992. Pp. 1–44.

13. Simon H. A. Motivational and emotional controls of cognition // *Psychological Review*. 1967. V. 74. No.1. Pp. 29–39.

14. Tikhomirov O. K., Vinogradov Y. E. Emotions in the function of heuristics // *Soviet Psychology*. 1970. V.8. No. 3–4. Pp. 198–223.

15. Valueva E., Lapteva E., Ushakov D. Aha-cueing in problem solving // *Learning and Individual Differences*. 2016. V. 52. Pp. 204–208.

16. Zander T., Öllinger M., Volz K.G. Intuition and insight: Two processes that build on each other or fundamentally differ? // *Frontiers in Psychology*. 2016. No. 7:1395. Pp. 1–12.

17. Zhang Z., Lei Y., Li H. Approaching the distinction between intuition and insight // *Frontiers in Psychology*. 2016. V. 7. No. 1195. Pp. 1–5.

УДК 159.9

Воплощенное познание в решении инсайтных задач: опыт репликации

А. А. Курицын, В. Оганесян, А. В. Чистопольская

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: alexanderalkuritsyn@gmail.com

Аннотация. Реплицируемость результатов – наиболее важный показатель в среде исследований, где применяется новая объяснительная концепция. Embodied cognition – программа исследований, которая заявляет человеческое тело как фактор, определяющий когнитивные процессы – нуждается в подтверждении собственных положений. В работе освещен опыт репликации одного из исследований, которое рассматривает процесс инсайтного решения сквозь призму концепции Embodied cognition.

Ключевые слова: воплощенное познание, моторика, инсайт.

Наиболее перспективным направлением в современной когнитивной науке является программа исследований Embodied cognition, или Воплощенное познание (далее – ВП). Она является совокупностью различных подходов, которые постулируют важность строения и функционирования человеческого тела в рамках изучения процессов познания (Shapiro, 2007). Так, например, в среде изучения языка обнаружено, что понятийная систе-

ма человека формируется при помощи метафор и этот процесс напрямую связан с сенсомоторным опытом нахождения человека в пространстве (Лаккофф, 2008).

Для любого подхода особую важность имеет качественное воспроизведение результатов исследований. Показано, что не все эффекты, которые объясняются при помощи концепций ВП, проявляются при репликации. К. Morrissey (Morrissey, 2020) обнаружил, что движения пальцами не затрудняют операции арифметического счета, что ставит под сомнение результаты оригинального исследования (Michaux, 2013). Особенного внимания требуют работы, которые изучают процессы инсайтного решения. Наиболее известной является исследование L. Thomas и A. Lleras (Thomas, 2009). Основной вопрос работы был сформулирован следующим образом: может ли двигательная активность человека направить его мышление? Ссылаясь на свои предыдущие исследования на материале инсайтной задачи К. Дункера на удаление опухоли, исследователи предположили, что определенная моторная активность, которая соответствует основному принципу решения задачи, может повлиять на успешность решения (Thomas, 2007).

Исследование поведилось на материале инсайтной задачи Майера, где четко можно выделить этапы решения задачи: испытуемым необходимо связать две свисающие с потолка веревки, которые не дотягиваются одна до другой, используя только предложенный экспериментатором набор предметов. Сделать это возможно только при использовании одного из предметов как утяжелителя для превращения веревки в маятник. Были организованы две экспериментальные группы: одним испытуемым до начала решения задачи и в перерывах предлагалось делать махи руками (это движение содержало принцип решения задачи – момент раскачивания веревки); другой группе предлагалось делать растягивание рук из стороны в сторону (это движение не содержало принципа решения задачи). Предложение осуществлять моторную активность конспирировалось: испытуемым говорили, что происходит изучение перерывов в процессе решения задач и то, как выброс кислорода в кровь повлияет на нахождение решения.

Результаты этого исследования показали, что испытуемые из группы махов руками были успешнее испытуемых из группы растягиваний руками: 85 % и 62 % процента успешных решателей соответственно, что подтверждает изначальную гипотезу ($\chi^2(1,52) = 3.95, p=.047$). Авторы утверждают, что полученный ими эффект влияния на успешность решения сильнее чем тот же эффект, базирующийся на материале подсказок экспериментатора в оригинальном исследовании Майера.

Похожее исследование было проведено в рамках одной из серий исследования К. Weerner и М. Raab (Weerner, 2013). В нем реализован ещё один способ решения – занятие более высокой позиции. Оно реализовывалось через подъем и спуск со стола в перерывах между попытками решить задачу. Также использовалась экспериментальная группа с махами руками и контрольная группа, которая не совершала никаких упражнений. Результаты показали, что моторная активность влияет только на выбор способа решения: через набор высоты или через маятник. Значимых статистических показателей относительно времени решения не было обнаружено, как не было обнаружено и различий в успешности решения задания: все испытуемые каждой из групп справились с решением задачи, что вызывает некоторые сомнения.

Целью нашего исследования была полная репликация работы L. Thomas и A. Lleras. Мы предположили, как и в оригинальном исследовании, что моторная активность, которую совершает испытуемый в перерывах между попытками решить задачу, повлияет на процесс решения инсайтной задачи, а именно: число испытуемых, успешно справившихся с заданием, будет наибольшим в группе, где моторная активность релевантна основному принципу решения задачи.

Экспериментальный план полностью соответствовал схеме Thomas и Lleras. Все испытуемые были поделены на 2 равные группы: релевантную (махи руками) и иррелевантную (растягивания руками). Рядом с испытуемыми отдельно были расположены предметы: книга в бумажной обложке, гаечный ключ, деревянная тарелка и шестигранник. В исследовании приняло участие 52 испытуемых разного возраста и пола (29 женщин, 13 мужчин; средний возраст 19,11 лет).

Сам эксперимент был поделен на 8 равных этапов по 100 секунд каждый. До начала проведения исследования и между этапами испытуемого в течение 20 секунд просили совершить определенное моторное упражнение, соответствующий его группе. Дополнительно, для пресечения нахождения прямой связи между упражнением и задачей, испытуемого просили вслух считать от 1000 до 1 при его выполнении, после чего он возвращался к решению. В процессе испытуемый мог пользоваться предоставленными предметами, но ничем кроме них.

В результате, процентное соотношение успешных решателей относительно общего числа решателей в группе: 64 % для нерелевантной группы, 70 % для релевантной группы ($\chi^2 = 0, 239397$; $p = 0,624642$). Общая гипотеза не подтвердилась, результаты исследования Thomas и Lleras не воспроизведены. Одной из возможных причин снижения количества успешных решателей может являться эффект функциональной фиксации

ванности, который уже освещался в исследованиях на материале задачи Майера (Birch, 1951). Эффект фиксированности проявлялся как один из этапов, после которого испытуемые находили функциональное решение, так и как самостоятельное решение, в котором все предметы могли быть использованы в их прямом назначении для связывания, что является некоторым артефактом.

В исследовании Werner и Raab так же говорилось о 3 испытуемых, которые нестандартно решили задачу, расширив свою досягаемость за счет инструментов. Неясно, является ли наш случай схожим, однако мы заостряем на это внимание, т. к. все эти примеры позволяют нам утверждать, что функциональная фиксированность на предметах, а также на невозможности представить предмет в виде утяжелителя не позволяла использовать их для создания импровизированного маятника. Даже при наличии принципа маятника в движении, совершаемом испытуемым, эффект феномена функциональной фиксированности оказывает более сильное влияние и не позволяет снять ограничения на использование предметов через моторную активность.

Итак, данное исследование, хоть и является репликацией, показало важность повторной проверки результатов работ, которые в своей теоретической части опираются на концепцию ВП: эффективность и актуальность дальнейшего развития данного направления напрямую зависит, насколько объективно полученные результаты экспериментов соответствуют действительности.

Список литературы

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. 2004.
2. Birch H. G., Rabinowitz H. S. The negative effect of previous experience on productive thinking // Journal of experimental psychology. 1951. Т. 41. №. 2. С. 121.
3. Michaux N. et al. Selective interference of finger movements on basic addition and subtraction problem solving // Experimental psychology. 2013.
4. Morrissey K. et al. Finger-counting habits, not finger movements, predict simple arithmetic problem solving // Psychological research. 2020. Т. 84. №. 1. С. 140–151.
5. Shapiro L. The embodied cognition research programme // Philosophy compass. 2007. Т. 2. №. 2. С. 338–346.
6. Thomas L. E., Lleras A. Moving eyes and moving thought: On the spatial compatibility between eye movements and cognition // Psychonomic bulletin & review. 2007. Т. 14. №. 4. С. 663–668.
7. Thomas L. E., Lleras A. Swinging into thought: Directed movement guides insight in problem solving // Psychonomic bulletin & review. 2009. Т. 16. №. 4. С. 719–723.
8. Werner K., Raab M. Moving to solution // Experimental Psychology. 2013.

Влияние загрузки различных управляющих функций на формирование фиксированной схемы решения задачи*

Н. Ю. Лазарева, И. Ю. Владимиров

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, ИП РАН, Москва

e-mail: lazareva_natasha93@mail.ru

Аннотация. В работе описан план исследования по изучению роли различных функций контроля при формировании фиксированной схемы решения задачи. Схемы решения задач формируются на материале вербальных и арифметических задач Лачинсов. Для изучения роли функций контроля в процессе формирования схемы решения применяется метод вторичной задачи, во время решения основных задач Лачинсов испытуемым необходимо решать параллельную задачу, которая загружает ту или иную функцию управляющего контроля.

Ключевые слова: эффект серии, управляющие функции, решение задач.

В работе описан план исследования по изучению роли различных функций контроля при формировании фиксированной схемы решения задачи. Формирование схемы рассматривается в контексте возникновения «эффекта серии». Эффект серии – это тенденция решать задачи, опираясь на предыдущий успешный опыт в решении сходных проблем. С одной стороны, данный опыт позволяет быстро реагировать и успешно справляться с определенным классом задач, с другой стороны, может помешать решению задачи, когда условия изменились. Впервые данный эффект был описан А. Лачинсом в 1942 году (Luchins, 1942).

Стоит отметить, что на данный момент описан довольно обширный класс феноменов, показывающих влияние различных структур опыта на решение задач, все их условно можно поделить на эффекты, связанные с долговременными структурами опыта (Duncker, 1945; Wiley, 1998; Reingold, Sheridan, 2011 и др.), и эффекты, сформированные в результате актуальной ситуации предъявления (Duncker, 1945; Luchins, 1942; Ollinger, Jones, Knoblich, 2008; Узнадзе, 2000 и др.). В данной работе основно акцент сделан на изучении второй группы феноменов и раскрытии основных механизмов, лежащей в структуре формирования фиксированных схем решения задач и проблем.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801.

По результатам И. Ю. Владимирова и коллег (Владимиров, Карпов, Лазарева, 2018) ключевую роль в возникновении эффекта серии играет блок центрального исполнителя и его управляющие функции. Согласно А. Мияке с коллегами (Miyake et al., 2000), основными когнитивными операциями, составляющими управляющие функции, являются обновление информации (updating), торможение импульсивных реакций (inhibition), переключение (shifting).

Ниже представлен план исследования, направленного на изучение роли определенных функций управляющего контроля в процессе формирования фиксированной схемы решения задачи.

Метод

Основная гипотеза исследования: управляющие функции контроля играют ключевую роль в формировании фиксированной схемы задачи.

Частные гипотезы:

1. параллельная загрузка управляющих функций, ответственных за обновление информации (updating), будет мешать формированию фиксированной схемы решения основной задачи;

2. параллельная загрузка управляющих функций, ответственных за торможение импульсивных реакций (inhibition), будет мешать формированию фиксированной схемы решения основной задачи;

3. параллельная загрузка управляющих функций, ответственных за переключение (shifting) будет мешать формированию фиксированной схемы решения основной задачи;

4. существует взаимодействие функций управляющего контроля при формировании фиксированной схемы решения задачи.

Переменные экспериментального исследования

Независимые переменные: тип загрузки управляющих функций (загрузка обновления информации (updating); загрузка торможения импульсивных реакций (inhibition); загрузка переключения (shifting)).

Зависимые переменные: время решения, параметры когнитивной активности.

Выборка: 30 испытуемых.

Аппаратное обеспечение

Дизайн создан с помощью программы PsychoPy2 v. 1.81.02, обработка результатов исследования проводится с помощью программы STATISTICA 10.0.

Стимульный материал

Эффект серии моделируется на материале вербальных и арифметических задач Лачинсов (Luchins, 1942).

В качестве вторичных параллельных задач, воздействующих на различные управляющие функции, будут адаптированы следующие виды задач:

- N-Back task на обновление информации;
- Stroop test на торможение импульсивных реакций;
- Local-Global task на переключение.

Процедура исследования

Эксперимент состоял из двух серий:

1. Выработка установки формируется на материале арифметических задач Лачинсов (Luchins, 1942).

Классические задачи Лачинсов с кувшинами с водой. Первые 8 задач решаются по единственно верному определенному принципу (Б-С+2А), 9 критическая задача решается другим единственно верным способом (А-Б).

2. Выработка установки формируется на материале вербальных задач Лачинсов (Luchins, 1942).

Перед испытуемым представлена строчка из 8 букв, необходимо было среди них найти слово из 4 букв, в единственном числе, именительном падеже (кто? что?), нарицательное; слово необходимо искать слева на право, буквы местами менять нельзя, просто отметить лишние буквы-дистракторы. Буквы-дистракторы не допускали образования каких-либо альтернативных слов, соответствующих условиям задачи (Пример: МРИЫДБОА, ответ: рыба). Каждому испытуемому предлагается решить 8 установочных задач, в них решение всегда находилось по одному принципу. После решения 8-ти установочных задач испытуемому нужно было решить 9-ю критическую задачу, которая решалась более простым способом.

Как во время решения установочных, так и во время решения критической задачи испытуемые должны выполнять вторичную-параллельную задачу, загружающую управляющие функции контроля.

Ожидаемые результаты

По итогам проведенного исследования в качестве основных механизмов формирования фиксированных схем решения задач будут рассмотрены подсистемы рабочей памяти и управляющие функции. Будет разработана теоретическая модель формирования фиксированной схемы решения задачи с описанием конкретных механизмов и динамики формирования данной схемы.

Список литературы

1. Владимиров И. Ю., Карпов А. В., Лазарева Н. Ю. Роль управляющего контроля и подчиненных систем рабочей памяти в формировании эффекта серии // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №. 3. С. 36–50.
2. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 87–91.

3. Duncker K. On problem solving // Psychological Monographs. Vol. 58(5).1945. Pp. 1–113.

4. Luchins A.S. Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung // Psychological monographs. 1942. Vol. 54. No. 6. Pp. 1–95.

5. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // Cognitive psychology. 2000. Vol. 41. No. 1. Pp. 49–100.

6. Öllinger M., Jones G., Knoblich G. Investigating the effect of mental set on insight problem solving // Experimental psychology. 2008. Vol. 55. No. 4. Pp. 269–282.

7. Reingol E.M., Sheridan H. Eye movements and visual expertise in chess and medicine // Oxford handbook on eye movements/ Liversedge, S.P., Gilchrist, I.D. and Everling, S. (Eds.) Oxford: Oxford university press. 2011. Pp. 523–550.

8. Wiley J. Expertise as mental set: The effects of domain knowledge in creative problem solving // Memory & cognition, Vol. 26 (4). 1998. Pp. 716–730.

УДК 159.9

Регистрация поведенческие компоненты тупика в процессе решения задач*

И. Н. Макаров, И. Ю. Владимиров

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, ИП РАН, Москва

e-mail: reoge@mail.ru

Аннотация. В работе рассматриваются способы регистрации стадии тупика при решении задач и выдвигаются аргументы о важности нахождения новых способов. Для выделения стадии тупика используется метод видеорегистрации процесса решения с последующим анализом двигательной активности. Двигательная активность на стадии тупика сравнивается с двигательной активностью вне стадии тупика. Обнаружен ряд поведенческих компонентов характерных только для стадии тупика.

Ключевые слова: инсайт, видеокорпус, поведенческие маркеры, феноменология.

Ощущение, что невозможно достичь цели, которое возникает в процессе решения задач, в психологии инсайта называется чувством тупика (Ohlsson, 1992). Несмотря на то, что в житейском опыте часто встречается это чувство, выделение его, как стадии решения, преодоление которой отличает инсайтное решение от не инсайтного, появилось не так давно

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801-а.

(Ohlsson, 1992). Однако проверка данной гипотезы осложняется тем, что на данный момент общепринятого способа определения тупика.

Одним из основных используемых способов является опрашивание испытуемых устно или через заполнение опросника (Wong, 2009). Данный способ имеет два основных недостатка. Первый – перерыв на метакогнитивную оценку нарушает процесс решения, что осложняет возможность точно оценить экспериментальные воздействия. Второй – чувство тупика имеет сильную житейскую коннотацию и по-разному понимается испытуемыми, в связи с чем часто не может служить точной оценкой.

Проблемы определения тупика на основе субъективных оценок можно решить при использовании объективных поведенческих реакций. Одним из успешных примеров является использование технологии отслеживания движения глаз. В качестве маркера тупика выделяется задерживание взгляда на продолжительное время (Knoblich, 2011). Минусом этого способа является необходимость специального и, на данный момент, дорогостоящего оборудования. Альтернативным способом можно считать определение тупика по двигательным паттернам, которые может различить внешний наблюдатель. У данного подхода есть несколько сложностей. Во-первых, отсутствует эмпирический материал, проанализировав который можно было определить реакции, проявляемые при тупике. Поэтому первая проблема, которую необходимо решить – осуществить сбор видеоматериала для анализа. Во-вторых, даже при наличии чётких критериев экспериментатор не сможет в режиме реального времени отслеживать попадания испытуемого в тупик (в связи со скоростью поведенческих реакций и ограничением объёма рабочей памяти). Данное обстоятельство ограничивает использование процедуры для выделения стадии тупика только после проведения эксперимента. Однако современные системы, использующие машинное обучение, по распознаванию жестов и различных движений в режиме реального времени становятся всё лучше и доступнее. И таким образом в будущем знания о поведенческих реакциях во время тупика будут более полезны научному сообществу, так как позволят производить экспериментальное воздействие на стадии тупика для определения происходящих процессов.

Важность выделения этапа тупика заключается в том, что более широко теоретическом контексте инсайтное решение связано с управляющими функциями. Под управляющими функциями понимается объединение способа, которым мозг осуществляет избирательную регуляцию, планирование, программирование и контроль целенаправленного поведения (Elliott, 2003; Diamond, 2013; Мачинская, 2015). Природа связи управляющих функций и инсайтного решения активно изучается современными исследователями (Korovkin et. al., 2018). Важность данной проблематики

заключается в том, что до сих пор нет единого взгляда на то отличается ли качественно инсайтное решение от неинсайтного (Weisburg, 2015; Decaro, 2016). Кроме того, неизвестно, как именно осуществляется регуляция инсайтного решения и внутренние механизмы инсайтного решения.

В связи с научной значимостью наличия метода выделения стадии тупика в данной работе произведена попытка определения двигательных реакций, которые возникают на стадии тупика. Для этого процесс решения записывался на видеокамеру.

Метод

Исследование проводилось в режиме онлайн через программу «Skype». В качестве стимульного материала была взята с сайта игра-головоломка, где нужно было расположить машины в гараже так, чтобы целевая машина смогла покинуть гараж. Всего необходимо было решить 10 задач. Аналогично задачам Лачинсов при решении возникает эффект фиксированности и поэтому 7 задача является критической. В 7 задаче для решения необходимо передвинуть целевой автомобиль, таким образом испытуемым попадает в тупик.

Время для решения задач было не ограничено. После прохождения каждого уровня испытуемым был предложен опросник, где необходимо ответить на вопросы по поводу решения данных уровней. С каждым испытуемым велась индивидуальная работа через Skype. С камеры записывалось лицо и тело испытуемого. Так же испытуемый осуществлял «демонстрацию экрана», таким образом были записаны и все действия испытуемого в задачном пространстве.

Выборка: в исследовании приняли участие 20 испытуемых (17 женского пола, 3 мужского пола), средний возраст испытуемых составил 20.55 лет.

Результаты

В качестве тупика выбирались временные промежутки решения задачи, когда испытуемый не задавал вопросов и не совершал в задачном пространстве никаких действий. Данные промежутки для каждого отдельного решения задачи могли варьироваться. После этой предварительной разметки подсчитывалось количество действий на стадии тупика и вне её.

Подсчитывалось количество следующих действий: касание руками лица, улыбка, поднимание бровей, взгляд в одну точку не моргая, кусание губ, махи руками, скрещивание рук, чесание головы, скрещивание рук в замок.

Для проверки статистической значимости использовался критерий Уилкоксона для связанных выборок. Только для действий «касания руками лица» ($Z = 3.12$, $p = 0.002$), «улыбка» ($Z = 2.13$, $p = 0.03$), «поднимание бровей» ($Z = 2.9$, $p = 0.004$), «взгляд в одну точку не моргая» ($Z = 3.18$, $p = 0.001$) различия между действиями на стадии тупика и в не её оказались значимыми.

Вывод

Согласно полученным результатам для выделения стадии тупика можно использовать увеличение количества следующих действий: касание руками лица, улыбка, поднимание бровей, взгляд в одну точку не моргая.

Список литературы

1. Мачинская Р. И. Управляющие системы мозга //Журнал высшей нервной деятельности им. ИП Павлова. 2015. Т. 65. №. 1. С. 33–33.
2. DeCaro M. S. et al. When higher working memory capacity hinders insight //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2016. Т. 42. №. 1. С. 39.
3. Diamond A. Executive functions //Annual review of psychology. 2013. Т. 64. С. 135–168.
4. Elliott R. Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience //British medical bulletin. 2003. Т. 65. №. 1. С. 49–59.
5. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G. E. An eye movement study of insight problem solving //Memory & cognition. 2001. Т. 29. №. 7. С. 1000–1009.
6. Korovkin S. et al. How working memory provides representational change during insight problem solving //Frontiers in psychology. 2018. Т. 9. С. 1864.
7. Ohlsson S. Information-processing explanations of insight and related phenomena //Advances in the psychology of thinking. 1992. Т. 1. С. 1–44.
8. Weisberg R. W. Toward an integrated theory of insight in problem solving //Thinking & Reasoning. 2015. Т. 21. №. 1. С. 5–39.
9. Wong T.J. Capturing «Aha!» moments of puzzle problems using pupillary responses and blinks. University of Pittsburgh. 2009.

УДК 159.9

Детекция тупика в инсайтной задаче на основании мониторинга движений решателей*

П. Н. Маркина, И. Ю. Владимиров

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, ИП РАН, Москва

e-mail: alxetar@gmail.com

Аннотация. В работе приводятся краткие выводы проведённого исследования тупика с помощью объективного поведенческого метода и план продолжения этой работы, но на материале другой, более сложной инсайтной задачи.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801-а.

Предыдущие исследования специалистов в области инсайтного решения и наши позволяют предположить, что объективный и уже апробированный метод позволит надёжно детектировать тупик. В тексте приводится обоснование необходимости продолжения изучения этого этапа решения инсайтных задач.

Ключевые слова: инсайт, инсайтное решение, решение задач, тупик, 5 квадратов.

Тупик – парадоксальный этап инсайтного решения. Решатель задачи на этом этапе чувствует, что не в состоянии справиться с задачей, которую вскоре может успешно решить. Долгое время в исследовании инсайта тупику не уделялось должного внимания, но сейчас на разработку этого этапа направлены значительные усилия когнитивных специалистов по всему миру.

Тупик выражается в трёх аспектах: когнитивном (незнание дальнейших действий), аффективном или субъективном (переживание эмоций относительно невозможности продвинуться в решении) и поведенческом (пауза в действиях или их повторение) (Fedor et al., 2015).

Когнитивный аспект представляет наибольший интерес, поскольку именно он составляет суть инсайтного решения. Но когнитивный пласт совершенно непрозрачен для наблюдения, и понять, какие процессы происходят на нём, мы можем с помощью видимых проявлений тупика – субъективных и поведенческих. При этом субъективный уровень отличается существенной зависимостью от индивидуальных различий и сложностью фиксации в эксперименте, поэтому для изучения тупика предпочтительнее использовать объективные внешне проявляющиеся критерии поведенческого уровня.

В серии наших прошлых работ мы изучали тупик, регистрируя его по параметрам всех аспектов – эксперименты с использованием когнитивного и субъективного аспектов позволили получить информацию о механизмах тупика. Во всех экспериментах наши испытуемые решали задачи со спичками и римскими цифрами, но эти задачи оказались непригодны для проведения эксперимента с детекцией тупика по поведенческим критериям. Тем не менее, работа позволила сформулировать список требований к задаче, на материале которой возможно изучение тупика при его детекции по поведенческим характеристикам (Маркина, Владимиров, Макаров, 2019). Для того, чтобы по объективным поведенческим характеристикам можно было зафиксировать тупик, задача должна быть сложной многоходовой с визуальной репрезентацией. Хорошим примером такой задачи является «Пять квадратов» (Katona, 1940). Кроме того, уже существует исследование с выявлением тупика на материале этой задачи (Fedor et al., 2015). Опыт коллег позволил нам точнее спланировать наше исследование.

Эксперимент будет реализован с помощью программы PsychoPy. На мониторе каждому испытуемому будет предъявляться условие задачи «5 квадратов» (Katona, 1940). Для её решения нужно передвигать палочки согласно условию. Каждое перемещение будет учитываться программой, и, если пауза между двумя последовательными перемещениями будет больше двух стандартных отклонений от среднего времени перемещения для испытуемого, будет считаться, что он попал в тупик.

Гипотезы запланированного исследования:

На основании перемещений элементов задачи можно зафиксировать тупик в инсайтном решении.

В многоходовой задаче тупики присутствуют неоднократно.

Этот эксперимент позволит нам, с одной стороны, завершить серию с детекцией тупиков по всевозможным параметрам и получить полную картину проявлений тупика в инсайте. С другой стороны, позволит продвинуться в построении модели роли управляющих функций (например, Miyake 2000, Gilhooly et. al., 2005) на этапе тупика в инсайтном решении.

Список литературы

1. Маркина П. Н., Владимиров И. Ю., Макаров И. Н. Метод выявления тупика в решении инсайтных задач при помощи объективных поведенческих критериев (исследование на материале задач С. Ольссона) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Т. 18. №. 2. С. 123–131.
2. Fedor A., Szathmáry E., Öllinger M. Problem solving stages in the five square problem // *Frontiers in psychology*. 2015. Т. 6. С. 1050.
3. Gilhooly K. J., Murphy P. Differentiating insight from non-insight problems // *Thinking & Reasoning*. 2005. Т. 11. №. 3. С. 279–302.
4. Katona G. Organizing and memorizing: studies in the psychology of learning and teaching. 1940.
5. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive psychology*. 2000. Т. 41. №. 1. С. 49–100.

Отношение к селфи и самопрезентация женщин в социальных сетях*

Е. А. Никитина

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: NikitinaEA@ipran.ru

Аннотация. В работе изучалась связь между отношением женщин к феномену селфи и характеристиками фотоизображений, выбранных ими для самопрезентации в социальных сетях. Респонденты, давшие отрицательные ассоциации к слову «селфи», ниже оценивали свою привлекательность, общительность и количество друзей, а также социальную интеграцию по сравнению с респондентами, ассоциации которых не имели негативной окраски. Однако по количеству размещенных селфи и формату лица на них различий между группами не выявлено.

Ключевые слова: селфи, самопрезентация, социальные сети, самооценка, социальная поддержка.

Активное использование социальных сетей людьми разного возраста требует от них осознанного выбора изображений для самопрезентации. На первых этапах зарождения интернета его скорость не позволяла пользователю загружать свое изображение в чаты или игры. Обычно предлагалось несколько готовых изображений на выбор. Эти картинки ассоциировались с персонажами компьютерных игр или выступали некоторым символом для пользователя.

По мере развития средств коммуникации ограничения на загрузку картинок уходили, и возникла возможность представлять себя с помощью изображений любого качества и объема. В настоящее время можно говорить о целом континууме вариантов самопрезентации в сети – от сверхподробной регулярно обновляемой информации о себе до практически полной анонимности. Большинство пользователей в качестве основного изображения использует свои собственные фотографии. Однако некоторые люди предпочитают в качестве аватара использовать элементы пейзажей, изображения животных или персонажей компьютерных игр. Тем самым наблюдается некоторое противоречие между стремлением поддерживать сетевые контакты и нежеланием демонстрации себя, попыткой сохранить

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Госзадания, проект № 0159-2020-0004.

определенную долю приватности. Общение в цифровом пространстве предоставляет возможность выбора любого варианта самопрезентации. В то же время соблюдение правил общения в реальном и виртуальном пространстве различается, особенно у подростков и молодых людей, «у взрослых же выработаны единые регуляторы в отношении общения, и разница офлайн и онлайн почти незаметна» (Солдатова, Рассказова, 2019, с.82). Половые различия при восприятии персонажей в виртуальном пространстве продемонстрированы в публикации Т.Б. Колышкиной и Е. В. Марковой (2019).

Роль личностных характеристик, связанных с выбором основной картинки, представляющей человека в социальной сети, была изучена в работе Л. Лиу с коллегами (Liu et al., 2016). На большой (> 65 тысяч респондентов) выборке авторы обнаружили интересные, хотя и слабые связи между шкалами Большой Пятерки и характеристиками аватаров пользователей Twitter. Чем выше были баллы по шкалам Открытости опыту и Нейротизма, тем реже респонденты выбирали лица или готовые картинки, но чаще предпочитали черно-белые изображения. Если же они все же выбирали лица, то несколько больше была вероятность выражения страха, гнева, печали или нейтрального состояния. Изучение связи предпочитаемого типа аватара и акцентуации (Обидина, 2014) показало, что подростки экзальтированного и циклотимического типа на титульное изображение преимущественно ставили собственные фотографии в полный рост или в половину роста. Респонденты с гипертимной акцентуацией использовали реже свои фото, в качестве аватара многие из них ставили изображения знаменитостей или картинки без людей.

Но не всегда информация, «заложенная отправителем», адекватно считывается «получателями». М. А. Щукиной было показано, что при оценке фотографий психологов-консультантов, размещенных на портале психологических услуг, потенциальные клиенты и сами участвовавшие психологи по-разному оценивали фото по таким признакам, как «повседневность», «скромность», «обычность», «реалистичность», «скрытность»; восприятие изображения как более эмпатичного, профессионального, экспертного (Коринчук, Щукина, 2019). Интересные данные были также получены в ходе исследования связи личностных характеристик пользователей Инстаграм и оценок их виртуального социального статуса, сделанного незнакомыми «экспертами» (Белинская, Прилуцкая, 2019). На основании профилей респондентов с высоким уровнем нейротизма, маккиавелизма, нарциссизма и самомониторинга эксперты достаточно согласованно атрибутировали им большое количество и качество социальных связей и высокий социально-психологический статус. Для других характери-

стик связей с экспертными оценками профилей в Инстаграме выявлено не было.

Таким образом, образ, выбираемый пользователем социальной сети, связан с его личностными характеристиками. В то же время имеются данные и о влиянии виртуального образа на поведение человека в реальной жизни, так называемый эффект Протея (Yee, Bailenson, 2007; Reinhard et al., 2020). Недостаток имеющихся эмпирических данных определяет актуальность исследований по данной тематике.

Феномен селфи в настоящее время также стал предметом психологических исследований. Отношение к селфи в обществе крайне неоднородно – от признания его болезнью до принятия в качестве одного из необходимых элементов современной жизни.

Нас заинтересовала связь отношения женщин к феномену селфи с характеристиками выбранного ими аватара, сетевым поведением и представлениями о причинах публикации селфи, а также с их самооценкой, и удовлетворенностью социальной поддержкой. Мы предположили, что респонденты, дающие отрицательно относящиеся к селфи, будут реже публиковать свои фотографии и просматривать отклики на них, но будут иметь больше друзей в реальной жизни (Гипотеза 1). В то же время изображение лица крупным планом на аватаре будет положительно коррелировать с самооценкой своей внешности и ощущением социальной поддержки (Гипотеза 2).

В исследовании приняло участие 73 женщины в возрасте от 17 до 51 года, пользователи социальных сетей ВКонтакте, Facebook и Instagram. Им были предложены для заполнения следующие методики: опросник мотивации селфи, опросник социальной поддержки SOZU-22, шкалы самооценки своей реальной и желаемой привлекательности, общительности и количества друзей, а также анкета, включавшая помимо социодемографических характеристик также вопросы о количестве он-лайн и офф-лайн друзей. Респондентам также следовало предложить ассоциацию к слову «селфи».

На первом этапе исследования были проанализированы ассоциации к слову «селфи». Было выделено 4 категории: нейтральная констатация (фото, фото себя), самовыражение (самовыражение, самолюбование), характеристика краткости момента (миг, сейчас), а также группа высказываний, отражающая негативное отношение к феномену селфи (глупость, обезьяна, кривлянье). Для проверки 1-й гипотезы респонденты были разделены на 2 группы по факту наличия негативных ассоциаций. При сравнении результатов этих групп с помощью критерия Манна-Уитни оказалось, что те участники исследования, которые отрицательно отзывались

о селфи, несколько реже просматривали отклики на свои фотографии, у них оказалось меньше реальных друзей, они ниже оценивали свою привлекательность, общительность и количество друзей, а также социальную интеграцию. При этом оказалось, что группы не различаются ни по возрасту, ни по семейному статусу, ни по удовлетворенности своей внешностью и общительностью, ни по количеству размещенных селфи в социальных сетях. Интересно, однако, что именно в группе людей, критически относящихся к селфи, на аватарах всегда изображена их собственная фотография, причем в более крупном ракурсе. Таким образом, первая гипотеза опровергнута. Для более глубокого понимания ситуации нами были также проанализированы различия в результатах женщин, предложивших ассоциации 3-х других категорий. Наиболее интересным представляется тот факт, что респонденты, оценивающие селфи нейтрально, как фотографию себя, продемонстрировали наиболее благополучные результаты: они выше оценивают свою общительность и количество друзей ($p < 0,01$), эмоциональную поддержку со стороны окружающих и удовлетворенность ей ($p < 0,05$), при этом у них несколько выше количество он-лайн и офф-лайн друзей.

Для проверки второй гипотезы был проведен корреляционный анализ имеющихся данных. Было обнаружено, что формат лица на фотографии положительно связан с только возрастом, семейным статусом, количеством детей в семье, и отрицательно – с восприятием женщиной эмоциональной поддержки от окружающих. Вторая гипотеза также не подтвердилась.

Список литературы

1. Белинская Е. П., Прилуцкая П. Ю. Взаимосвязь виртуального социального статуса и личностных особенностей пользователей социальной сети Инстаграм // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 4. С. 116–130.
2. Колышкина Т. Б., Маркова Е. В. Психосемантические характеристики анимационных бренд-персонажей // Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2019. № 4. С. 76–79.
3. Коринчук В. Л., Щукина М. А. Психосемантическая оценка фотопрезентации практикующих психологов в интернете // Внешний облик в различных контекстах взаимодействия / под общ. ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской, Г. В. Серикова. 2019. С. 38–40.
4. Обидина Т. В. Использование аватаров в социальных сетях интернет-среды подростками разных типов личности // Информация и образование: границы коммуникаций. 2014. № 6 (14). С. 208–210.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Соблюдение правил общения онлайн и офлайн: межпоколенческий анализ // Психологический журнал. 2019. Т. 40 (4). С. 73–84.

6. Liu L., Preotiuc-Pietro D., Samani Z.R., Moghaddam M.E., Ungar L.H. Analyzing Personality through Social Media Profile Picture Choice. // The international conference on weblogs and social media (ICWSM). 2016. Computer Science. URL : <https://www.sas.upenn.edu/~danielpr/files/persimages16icwsm.pdf>

7. Reinhard R., Shah Kh.G., Faust-Christmann C.A., Lachmann T. Acting your avatar's age: effects of virtual reality avatar embodiment on real life walking speed, Media Psychology. 2020. V. 23(2). Pp. 293–315.

8. Yee N., Bailenson J. The proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior // Human Communication Research. 2007. V. 33 (3). Pp. 271–290.

УДК 159.9

Влияние структурного сходства шутки и инсайтной задачи на решение*

О. С. Никифорова, С. Ю. Коровкин, Е. Н. Морозова

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: weis1993@mail.ru

Аннотация. Юмор фасилитирует решение инсайтных задач; это явление неоднократно демонстрировалось в различных исследованиях. Однако механизмы, лежащие в основе этого явления, до сих пор неясны. Мы анализируем возможные способы того, как юмор способствует решению инсайтных задач. Эксперимент демонстрирует, что неожиданная смена сценариев и смена фигуры и фона, как когнитивные компоненты юмора оказывают значимое влияние на эффективность решения задач. Второй эксперимент направлен на проверку того, что юмор с разными источниками смешного неодинаково влияет на эффективность решения инсайтных задач с разными источниками трудности.

Ключевые слова: инсайт, юмор, решение задач, фасилитация.

Феномен повышения эффективности решения инсайтных задач с помощью юмора неоднократно демонстрировался в исследованиях (Gick, Lockhart, 1995; O'Quin, Derks, 1997; Isen, Dubman, Nowicky, 1987; Мартин, 2009). Некоторые структурные сходства юмора и инсайта позволяют предположить, что фасилитирующее влияние юмора может быть обусловлено не только его аффективным компонентом, но и когнитивным (Коровкин, Никифорова, 2014). В данной работе мы сосредоточились на изучении влияния таких когнитивных факторов, как: (1) неожиданное окончание, (2) смена фи-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01056.

гуры и фона. В качестве когнитивного компонента рассматривается структурный источник смешного в шутке.

Эксперимент 1.

Эксперимент проверяет гипотезу о том, что неожиданная смена сценариев и смена фигуры и фона являются различными когнитивными механизмами, каждый из которых оказывает значимое влияние на эффективность решения задач.

Численность выборки составила 30 человек в возрасте от 17 до 25 лет. Эксперимент имеет внутригрупповой дизайн и построен на материале 7 задач, из которых 3 инсайтные, 3 – алгоритмизированные и 1 обучающая инсайтная задача. Для исключения влияния типа репрезентации задачи на оказываемый эффект, мы использовали задачи, представленные в визуальном, пространственном и вербальном форматах. Для юмористического воздействия было создано 6 видео, проварьированных по трем условиям: 2 видео содержат юмор со сменой фигури-фоновых отношений, 2 – с неожиданной концовкой, 2 видео с видами природы использовались в качестве контрольных. После того, как испытуемый решил пробную задачу, начиналась основная часть эксперимента. Перед решением каждой задачи испытуемому давался видеоролик. Все последовательности предъявления задач и видеороликов были рандомизированы с целью исключения влияния артефактов. Испытуемый давал ответ на задачу либо устно, либо в виде изображения в зависимости от типа задания. В качестве параметров эффективности воздействия видеороликов фиксировалось время решения каждой задачи. Все участники решили все задачи и просмотрели все видеоролики.

Результаты были проанализированы с помощью ANOVA с повторными измерениями и парного t-test Стьюдента. Юмористическое воздействие факторов концовки ($p=0,000$, $r= -0,49$) и фактора смены фигуры и фона ($p=0,001$, $r= -0,34$) значимо сократило время решения инсайтных задач и не повлияло на время решения алгоритмизированных. При этом значимых различий между влиянием двух видов юмора на время решения задач обнаружено не было.

Эксперимент 2.

Второй эксперимент посвящен проверке гипотезы о том, что юмор с разными источниками смешного неодинаково влияет на эффективность решения инсайтных задач с разными источниками трудности. Чем более источник смешного в шутке соответствует источнику трудности в задаче, тем сильнее проявляется фасилитирующий эффект.

Эксперимент имеет смешанный дизайн с факторами типа задачи и вида юмора. В качестве материалов будут использованы задачи со спич-

ками трех типов: 3 инсайтные задачи на декомпозицию чанка, 3 – на ослабление ограничений, 3 алгоритмизированные задачи, дополнительно будет использована 1 задача с вариативным способом решения. Кроме того, для юмористического воздействия с помощью экспертов формируется база из 12 коротких видео. Из них 8 – юмористические видео с двумя разными источниками смешного, подобранными в соответствии с источниками трудности в инсайтных задачах, и 4 контрольных видео с нейтрально-положительным контентом. Видеоролики представляют собой набор картинок, отвечающих условиям воздействия, отобранные по результатам экспертной оценки.

Эксперты оценивали три группы картинок, отвечающих трем условиям (декомпозиция чанка, ослабление ограничений, контрольное условие) по четырем параметрам: забавность, остроумие, юмористичность, веселость.

Результаты оценки были проанализированы с помощью t-критерия Стьюдента. Группа картинок, отвечающих условию ослабления ограничений была оценена как значимо ($p < 0.001$) более остроумная от группы картинок по условию декомпозиции чанка по параметру остроумия. В свою очередь картинки для источника трудности в виде декомпозиции чанка значимо ($p < 0.001$) выше оцениваются по параметрам юмористичность и забавность. Обе группы картинок с разными источниками смешного, подобранными в соответствии с источниками трудности в инсайтных задачах значимо ($p < 0.001$) отличаются от картинок для контрольного условия. Исходя из результатов статистического анализа, мы можем утверждать, что выбранный стимульный материал действительно носит юмористический характер и что в экспериментальных группах виды юмора качественно отличаются друг от друга.

Планируется следующая процедура эксперимента. Каждый участник решает по одной задаче после просмотра юмористического видео. Решаются задачи всех трех видов во всех трех условиях юмористического воздействия, всего 9 задач. Помимо этого, каждый участник решает задачу с вариативным способом решения только в одном из условий.

Для анализа результатов будут фиксироваться факт решения задачи за отведенное время, время решения и способ решения (только для задачи с вариативным способом решения). Мы предполагаем, что инсайтные задачи будут решаться значимо быстрее алгоритмизированных в условиях юмористического воздействия. Более того, инсайтные задачи будут решаться значимо быстрее в условии соответствия вида юмора и источника трудности в задаче по сравнению с условием несоответствия.

Список литературы

1. Коровкин С. Ю., Никифорова О. С. Когнитивные и аффективные механизмы юмористической фасилитации решения творческих задач // Экспериментальная психология. № 2. 2014.
2. Мартин Р. Психология юмора. Санкт-петербург: Питер. 2009
3. Gick M. L., Lockhart R. S. Cognitive and affective components of insight // The Nature of Insight. Cambridge / Sternberg R. J., Davidson J. E. (eds.), 1995. MA: MIT Press. Pp. 197–228.
4. Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1987.52 (6). Pp. 1122–1131.
5. O'Quin K., Derks P. Humor and creativity: A review of the empirical literature // Creativity Research Handbook/ Runco M. (eds.). 1997. Vol. 1. Cresskill, NJ: Hampton. Pp. 223–252.

УДК 159.9

Исследование переноса стратегий решения в серии творческих задач*

В. Оганесян, С. Ю. Коровкин

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: iv.ganesyan@gmail.com

Аннотация. Многие исследователи считают, что при решении творческих задач феномен переноса не происходит вообще или же значительно затруднен. Мы решили изменить проведение исследования и постарались выявить наличие феномена переноса. Концептуальным изменением является то, что мы решили растянуть эксперимент во времени и провести лонгитюдное исследование, которое добавит в экспериментальную процедуру фактор «номера пробы». С помощью лонгитюдного эксперимента, мы предполагаем выявить научение, что будет указывать на наличие переноса.

Ключевые слова: перенос, научение, инсайт, стратегии, эвристики.

Последние данные в области современной когнитивной психологии говорят о том, что перенос знаний и стратегий с одной творческой задачи на другую, затруднителен или вовсе невозможен (Bassok, Holyoak, 1989). Например, при решении задач эмпирически незначительным является

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФН, проект № 18-78-10103.

перенос как стратегий, так и декларативного знания (Weisberg, Dicamillo, Phillips, 1997). Таким образом, значительная часть исследователей не подтверждает существование переноса при решении творческих задач. Напротив, другие авторы считают реальным существование переноса по аналогии при решении задач. Гик и Холиоук (Gick, Holyoak, 1980) утверждают, что перенос по аналогии с предыдущей решенной задачей реален с помощью ранее выработанных эвристик, что, в свою очередь, может означать фасилитацию в случае переноса стратегии при решении творческих задач.

Связь между сознательным использованием стратегий и эффективностью решения задачи на данный момент остается неясной. Существуют исследования, в которых утверждается, что стратегии и метакогнитивные процессы осуществляются имплицитно (Flavell, 1979) и предполагается, что наученные «эксперты» их вовсе не используют или делают неосознанно, в отличие от неподготовленных людей (Larkin, 1989). Некоторые исследования показывают, что между высокой результативностью и осмысленным использованием стратегий существует сугубо положительная связь.

Саймон и Саймон в своем исследовании (Simon, Simon, 1979), где два «эксперта» пытаются решить одну и ту же реалистичную задачу, связанную с ирригацией на луне, отмечают, что испытуемые различаются как в методе использования стратегии анализа средств и целей, так и в осознанном понимании используемых стратегий. По мнению Саймона, стратегии, связанные с реальными условиями, используемые испытуемым, являются более результативными для решения задач. Ученые предполагают, что эксплицитное знание и осмысление стратегий могут привести к более широкой переформулировке целей и функционально являются актуальными для условий задачи.

Таким образом мы спланировали исследование, в котором попытались изучить аспекты переноса выбранной нами стратегии при решении домен-специфических и домен-неспецифических творческих задач. В эксперименте использовались два типа стилистически идентичных задач, которые решаются с опорой на различные формы знания. Целью нашего исследования является формирование научения в длинной серии изоморфных задач путем использования стратегий. Выдвигаемые *гипотезы*:

1. В решении домен-специфических задачи и домен-неспецифических задач будут различия.
2. В решении задач со стратегий и без стратегий будут значимые различия.
3. Задачи, решаемые с использованием стратегий, будут решаться эффективнее чем без использования стратегий.

Процедура. Исследование проходит на протяжении 5 недель на *выборке* из 14 испытуемых (6 женщины, 8 мужчин) в возрасте от 18 до 45 лет ($M = 23,1$). На протяжении 6 месяцев испытуемому необходимо решить 48 проб. Одна проба состоит из 20 вопросов: 10 домен-специфических и 10 домен-неспецифических творческих задач. В общей сложности испытуемый за время эксперимента 48 раз решает серии по 20 задач. Таким образом, в сумме за весь эксперимент испытуемый решает 960 задач, 480 из которых – домен-специфические, а остальные – домен-неспецифические.

Основным в нашем исследовании является внутригрупповое разделение на испытуемых, решающих задачи с использованием стратегии для решения подобного рода задач – «редукции до очевидного», и контрольной группы испытуемых, которые решают без стратегии. Для проведения эксперимента будет использоваться внутрииндивидуальный план исследования с тремя независимыми переменными (использование стратегии, номер пробы, тип задачи) и одной зависимой переменной (эффективность решения).

На решение каждой задачи испытуемому дается 1 минута. В отличие от предыдущего исследования, если по истечению времени решения испытуемый дает неправильный ответ или не дает его вовсе, правильный ответ сообщается, и испытуемый переходит к следующей задаче. Предъявление задач смешивается случайным образом. В конце каждой пробы подсчитывается количество правильно решенных задач. Таким образом, мы планируем выявить роль использования стратегий в решении длинных серий инсайтных задач. В эксперименте будут использоваться два типа стилистически идентичных задач, которые решаются с опорой на различные формы знания и применяется используемая опытными игроками стратегия «редукция до очевидного» (Вашкулат, 2011). Стратегия «редукция до очевидного» представляет собой часто используемую эвристику, при которой игроки в спортивную версию игры «Что? Где? Когда?», сокращают вопрос, убирая из него ненужные слова, которые, по словам автора мешают сосредоточиться на решении вопроса.

По утверждению автора методического пособия, игрок в «Что? Где? Когда?» во время редукции вопроса актуализирует общее условие задачи, что позволяет, не тратя много времени провести ассоциативные связи между основными условиями и быстрее найти ответ. Группа, которой будет необходимо решать вопросы с использованием стратегии, преднамеренно будет ей обучаться и в дальнейшем проверяться на понимание механизма данной стратегии перед каждой следующей пробой.

Стимульный материал создан на базе вербальных вопросов и задач интернет-базы «Что? Где? Когда?», а также других познавательных игр. Основываясь на утверждении, что решению подобных задач можно нау-

читься путем использования различных методов (эвристик), мы решили проверить данную гипотезу (Тихомиров, 1984). На основе предварительных экспертных оценок мы разделили вопросы на требующие специальных знаний (домен-специфические) и не требующие специальных знаний (домен-неспецифические) задачи. Экспертами являлись опытные игроки в «Что? Где? Когда?». Дифференциация вопросов происходила путем определения необходимости специальных знаний для решения задачи. В качестве экспериментальной группы выступают домен-неспецифические задачи (не требующие специальных знаний) решаемые с использованием стратегии, в серии которых должен происходить феномен переноса стратегии. В качестве контрольной группы использоваться домен-специфические задачи (требующие специальных знаний) и остальные задачи, при решении которых не будет использоваться стратегия.

Обработка полученных данных. Для подсчета результатов после каждой пробы, мы будем заносить в протокол количество правильных ответов в каждой из групп вопросов. Также для оценки динамики будет вычисляться среднее количество решенных задач в каждой пробе у 14 испытуемых. Впоследствии по средним баллам будет построен график динамики правильных ответов домен – специфических и домен – неспецифических задач в зависимости от номера пробы и использования стратегий.

Для обработки результатов мы решили использовать двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями, в котором в качестве факторов будут выступать использование стратегии, тип задачи и номер пробы. Также будет применен *t*-критерий Стьюдента для определения различий между контрольной и экспериментальной группой.

Список литературы

1. Вашкулат Ю. Методическое пособие для тех, кто хочет тренироваться в спортивное «Что? Где? Когда?» // Ю. Вашкулат Москва: 2011 г. 15 с.
2. Тихомиров, О.К. Психология мышления. Учебное пособие / О. К. Тихомиров. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
3. Bassok M., and Holyoak, K. J. Interdomain transfer between isomorphic topics in algebra and physics: Correction to Bassok and Holyoak // 1989, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition Vol. 15(1), 1989. Pp. 867–867.
4. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. American Psychologist, 34, 1979. Pp. 91.
5. Gick, M. and Holyoak, K. “Analogical problem solving”, Cognitive Psychology Vol. 12, 1980. Pp. 306–355
6. Larkin, J. H. What kind of knowledge transfers? // In L.B.Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser // Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1989. Pp. 283–306.

7. Simon, D., & Simon, H. A. A tale of two protocols/ J. in Ed. Lochhead & J. Clement, Cognitive process instruction, 1979. Pp. 119-132. Philadelphia: Franklin Institute.

8. Weisberg R. Dicamillo M. Phillips D. Transferring old associations to new situations: A nonautomatic process // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1997. Vol.17. I.2. Pp. 219–228.

УДК 159.9

Роль психологических границ в проявлении эффекта АСМР

И. И. Романычев, С. Ю. Коровкин

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: theroma99@gmail.com

Аннотация. Работа была направлена на проверку влияния психологических границ на возникновение эффекта АСМР. Испытуемым предъявлялось два видео, на одном из которых действующий персонаж был показан на среднем плане, а на другом – на ближнем плане. Мы предполагали, что эффект АСМР должен быть ярче во втором случае, поскольку персонаж видео в большей степени нарушает психологическую границу слушающего. Испытуемые оценивали своё состояние до, во время и после просмотра видео, а также отмечали, в каких зонах тела у них возникал АСМР-эффект, какие стимулы чаще всего его вызывали и отмечали, было ли их состояние схоже с состоянием потока. Обработка результатов выявила, что у испытуемых почти не менялось настроение, это может быть связано с тем, что у них была невысокая открытость опыту.

Ключевые слова: АСМР, психологические границы.

АСМР (автономная сенсорная меридиональная реакция) – это феномен восприятия, характеризующийся приятным ощущением покалывания в затылке, распространяющимся в виде мурашек по коже шеи и спине к конечностям (Barratt & Davis, 2015). При просмотре АСМР-видео могут возникать ощущения, что человек в видео касается непосредственно смотрящего, что нарушает психологические границы. Соответственно, вероятно, чем ближе снят человек в видео, тем больше могут нарушаться психологические границы. Нами было решено проверить, влияет ли степень нарушения психологических границ на возникновение эффекта АСМР.

Цель исследования: показать влияние психологических границ на формирование эффекта АСМР.

© Романычев И. И., Коровкин С. Ю., 2020

Основная гипотеза исследования: эмоциональное состояние будет повышаться при просмотре АСМР-видео.

Первая частная гипотеза: при большем нарушении психологических границ эффект АСМР проявляется сильнее

Вторая частная гипотеза: чем ниже эмоциональное состояние человека, тем выше оно будет подниматься при просмотре АСМР-видео.

Испытуемым предъявлялось два видео, на одном из которых действующий персонаж был показан на среднем плане, а на другом – на ближнем плане. Мы предполагали, что эффект АСМР должен быть ярче во втором случае, поскольку персонаж видео в большей степени нарушает психологическую границу слушающего. Для оценки проявления эффекта АСМР мы использовали опросник, основанный на опроснике Баррат и Дэвиса (Barratt & Davis, 2015). Он состоял из двух частей, в каждой из них были одинаковые по содержанию три раздела, за исключением видео во втором разделе. В первом разделе испытуемые оценивали своё настроение по шкале от 1 до 10, где 1 – ужасно, 10 – лучше некуда. Также испытуемых спрашивали, знают ли они, что такое АСМР и как часто они смотрят АСМР-видео. Во втором разделе участникам предлагалось посмотреть АСМР-видео (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UH7g4mJfMxk&t=8s>) и оценить своё настроение во время просмотра. После просмотра видео испытуемые отмечали, ощутили ли они АСМР-эффект (Barratt & Davis, 2015), в каких зонах тела они его ощутили и какие стимулы его вызвали. В конце второго раздела испытуемым предлагалось ответить на вопросы, которые были связаны с выявлением состояния потока сознания (Barratt & Davis, 2015). В третьем разделе испытуемым предлагалось оценить своё настроение после просмотра видео.

Экспериментальную *выборку* составили 12 студентов и 18 студенток ЯрГУ в возрасте от 18 до 23 лет.

В ходе обработки полученных данных, не было выявлено значимых различий в изменении настроения испытуемых до и во время просмотра видео ни в одно из частей. Это означает, что ни одна из гипотез исследования не подтвердилась. В исследовании Колвера М. (Colver, 2016) о связи открытости опыту и фриссона (эстетического озноба), который также можно назвать АСМР-эффектом, была выявлена прямая связь между этими показателями. Следовательно, вероятно, следует предварительно отбирать испытуемых по открытости опыту, опираясь на опросник Большой пятерки чтобы выявлять действие АСМР-эффекта на людях, которые могут его ощущать.

Также мы получили, что большинство испытуемых (90 %) знают об АСМР, но при этом больше половины (56,6 %) АСМР-видео не смотрят совсем. АСМР-эффект в ходе первого видео ощутили 12 человек, второго –

16. Стимулы, которые чаще всего вызывали АСМР-эффект: «шуршащие звуки» (18), «постукивания по предметам» (14), «шёпот» (12). Областями тела, в которых больше всего испытуемые ощущали АСМР-эффект, были: голова (15), руки (13), шея (13). В вопросах на признаки состояния потока средние баллы по первому и второму видео отличаются не значимо, при этом важно отметить, что в ответах на 3 и 4 вопрос, в которых идёт речь об изменении восприятия времени, средний бал соответствует ответу «не уверен» для третьего и «не согласен» для четвертого. Вероятно, это связано с тем, что испытуемые воспринимали вопросы на направленность их внимания на видео и свои чувства как контроль за тем, выполняли ли они поставленную задачу.

Список литературы

1. Barratt E. L., Davis N. J. Autonomous Sensory Meridian Response (ASMR): a flow-like mental state // PeerJ. 2015. Т. 3. С. 851.
2. Colver M. C. El-Alayli A. Getting aesthetic chills from music: The connection between openness to experience and frisson // Psychology of Music. 2016. Vol. 44(3). Pp. 413–427. DOI: 10.1177/0305735615572358.

УДК 159.9

Включение различных видов управляющих функций в решение инсайтных задач*

А. Д. Савинова, С. Ю. Коровкин
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: anuta1334@yandex.ru

Аннотация. Представлен план экспериментального исследования, посвященного взаимодействию инсайтного решения и управляющих функций. В качестве основной теории управляющих функций взята модель А. Мияки с коллегами (Miyake et al., 2000), выделяющая такие подфункции, как переключение, обновление и ингибирование. Предполагается, что в зависимости от типа инсайтных задач (с ограниченным или с доступным количеством действий) будут наблюдаться различные связи с управляющими функциями.

Ключевые слова: инсайт, управляющие функции, решение задач.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801-а.

Для психологии мышления является важным вопрос о механизмах решения инсайтных задач, так как ответ на него может помочь в понимании того, как появляются и развиваются новые идеи. Существуют различные трактовки того, что же такое инсайт и инсайтная задача. С одной стороны, инсайт – это некое (чаще всего положительное) переживание, возникающее в ответ на нахождение решения или его принципа (Danek et al., 2013). Подобная трактовка приводит нас к важной роли субъективных ощущений решателя, к необходимости сосредоточения на эмоциях и переживаниях, сопровождающих решение. С другой стороны, инсайт – это процесс изменения неправильной первоначальной репрезентации (Ohlsson, 2011). Подобная репрезентация может возникать из-за влияния прошлого опыта или ошибок прогнозирования. Трактовка инсайта через изменение репрезентации заставляет нас обратить внимание на необходимость измерения объективных стадий решения задачи (тупик, момент смены репрезентации и т. д.). На данный момент не существует однозначного ответа в пользу большей истинности той или иной трактовки. Но, помимо этого, существует и другие сложности, связанные с процессом инсайтного решения.

В частности, одна из проблем касается того, каким образом осуществляется контроль за выполнением инсайтного решения. Когда мы говорим о решении стандартных задач, выполненных по известному для решателя алгоритму, то процесс их решения идет по четко заданному плану: чтение и понимание условий задачи; построение и понимание целевого состояния; построение шагов, необходимых для перехода от начального состояния к целевому. Когда же мы касаемся инсайтного решения, то подобная последовательность весьма отличается. Дело в том, что в инсайтном решении и начальные условия, и целевое состояние могут быть представлены в весьма аморфном виде, что не позволяет решателю не только сформулировать переходные шаги между ними, но и определить имеющееся и искомое. Из подобного обстоятельства и вытекает необходимость изменения репрезентации в процессе решения, а также переживание таких эмоциональных реакций, как удивление и внезапность. Но кроме того, особая последовательность операций в инсайтном решении вызывает сложности с их контролем и управлением. Нужны ли инсайтному решению специфические управляющие функции? Если они нужны, то что они собой представляют и в какой момент решения включаются в управление? Если же специфические управляющие функции не нужны, то как уже известные функции включены в процесс решения; есть ли у них особые режимы работы или особая последовательность активации? Для поиска ответов на данные вопросы мы решили провести эксперимент, план которого представлен ниже.

В настоящее время существует несколько глобальных теорий, посвященных управляющим функциям (Baddeley, 2002; Cowan, 2001; Miyake et al., 2000). В данной работе мы решили воспользоваться теорией А. Мияки с коллегами (Miyake et al., 2000), в которой предлагается разделить управляющие функции на 3 подфункции, при этом каждая подфункция является одновременно и независимой от других, и связанной с остальными. В качестве подобных подфункций предлагаются:

1) *переключение* может осуществляться между различными заданиями или операциями. Переключение позволяет отказываться от неактуальной задачи и активно включаться в актуальную, а также удерживает внимание на релевантной информации в противовес более привычной, но нерелевантной для текущих условий.

2) *обновление* осуществляет мониторинг и кодирование входящей информации для текущей задачи, чтобы затем заменить более нерелевантную информацию на новую. То есть данная функция позволяет обновлять текущую репрезентацию задачи для сохранения ее актуальности

3) *торможение*, в теории А. Мияки, происходит сознательно против доминантных, автоматических реакций. То есть преобладающие реакции специальным образом подавляются для поступления новой информации.

Мы бы хотели сопоставить между собой обозначенные функции и различные стадии решения инсайтных задач, с целью изучения роли каждой из функций в тот или иной момент решения. Так как выделение отдельных стадий в инсайтном решении достаточно сложно (Маркина, Макаров, Владимиров, 2018), нами было решено совместить между собой два метода: использовать динамику решения инсайтных задач, полученную с помощью метода мониторинга когнитивных процессов (Korovkin et al, 2018); использовать инсайтные задачи с доступным и ограниченным количеством действий (Ash, Wiley, 2006). Фиксация динамики инсайтного решения позволяет отслеживать изменения в степени загрузки управляющих функций и рабочей памяти на всем протяжении решения, демонстрировать этапы решения, в которых загрузка ресурса максимальна и минимальна. Однако данный метод не предоставляет информацию о содержании решения, не говорит о том, что именно происходит в тот или иной момент времени. Использование же инсайтных задач с доступным и ограниченным количеством действий позволяет разделить как минимум 2 стадии решения.

Инсайтные задачи с ограниченным количеством действий представляют собой задачи, в которых количество поисковых операций до начала тупика (уверенности решателя в невозможности дальнейших действий) минимально. То есть, решая подобную задачу, человек быстро отказы-

вается от попыток решения в первоначальной репрезентации, попадает в тупик и пытается выбраться из него путем изменения репрезентации. Инсайтные задачи с доступным количеством действий, напротив, решаются с пролонгированным периодом безрезультатных поисков. Таким образом, используя два типа задач одновременно, мы можем отделить стадию первоначального поиска от таких стадий, как нахождение в тупике, изменение репрезентации и повторный поиск решения.

Задачи с ограниченным и доступным количеством действий были предложены в работе Ай. Аша и Дж. Вайли (Ash, Wiley, 2006), в которой показывается, что эффективность решения задач с доступными действиями в большей степени связана с работой управляющих функций в сравнении с задачами с ограниченными действиями. Мы предполагаем, что при проведении работы мы подтвердим данный результат. Кроме того, мы ожидаем получить данные о том, что разные типы задач связаны преимущественно с разными управляющими функциями. Например, функция обновления будет более важна для решения задач с доступным количеством действий (удерживает модель задачи и пройденные промежуточные операции), а функция переключения будет являться основной для задач с ограниченными действиями (обеспечивает изменение репрезентации).

Список литературы

1. Маркина П. Н., Макаров И. Н., Владимиров И. Ю. Особенности переработки информации на стадии тупика при решении инсайтной задачи // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №. 2.
2. Ash I. K., Wiley J. The nature of restructuring in insight: An individual-differences approach // Psychonomic Bulletin & Review. 2006. Т. 13. № 1. С. 66–73.
3. Baddeley A. D. Is working memory still working? // European psychologist. 2002. Т. 7. №. 2. С. 85.
4. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity // Behavioral and brain sciences. 2001. Т. 24. №. 1. С. 87–114.
5. Danek A. H. et al. Aha! experiences leave a mark: facilitated recall of insight solutions // Psychological research. 2013. Т. 77. №. 5. С. 659–669.
6. Korovkin S. et al. How working memory provides representational change during insight problem solving // Frontiers in psychology. 2018. Т. 9. С. 1864.
7. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // Cognitive psychology. 2000. Т. 41. №. 1. С. 49–100.
8. Ohlsson S. Deep learning: How the mind overrides experience. Cambridge University Press, 2011.

Комплексный анализ динамики инсайтного решения с помощью методов когнитивного мониторинга в парадигме вызванных потенциалов*

Е. А. Шушкова, И. Ю. Владимиров, А. В. Смирницкая

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: a9159793033@gmail.com

Аннотация. Одна из потенциально специфических особенностей инсайтного решения является снижение уровня когнитивного контроля. Данная гипотеза зачастую проверяется при помощи метода когнитивного мониторинга. Анализ характеристик компоненты P300 позволяет сделать более точные выводы относительно динамики когнитивного контроля. Однако, только single tone парадигма, по нашим предположениям, позволит получить сопоставимые с классическим когнитивным мониторингом поведенческие данные и сделать более корректные выводы на основе характеристик P300 и поведенческой динамики.

Ключевые слова: инсайт, когнитивный мониторинг, когнитивный контроль, вызванные потенциалы, single tone paradigm.

В связи с тем, что процесс инсайтного решения неоднороден, представляется важным описание и анализ его динамики. Однако при довольно ясных и узнаваемых поведенческих проявлениях феномена, краткосрочность и свернутость процесса долгое время затрудняли изучение этого вопроса.

Одним из вариантов анализа динамики инсайта является анализ динамики рабочей памяти (Baddeley, Hitch, 1974), системы, обслуживающей процесс изменения репрезентации. Рабочая память рассматривается как ресурс и выполняет функции контроля за процессом решения задачи (блок центрального исполнителя). Ее загруженность наблюдается при помощи метода когнитивного мониторинга, предполагающего одновременное решение двух задач: основной и второстепенной (Korovkin et al, 2018).

Еще одним вариантом анализа функционирования рабочей памяти является анализ компоненты P300 вызванных потенциалов мозга (Lavric, Forstmeier, Rippon, 2000). Совмещение двух методов: когнитивного мониторинга и метода вызванных потенциалов представляется наиболее перспективным направлением для исследования динамики рабочей па-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801-а.

мяти (Владимиров, Смирницкая, 2018). Проблема заключается в том, что классический вариант когнитивного мониторинга, предполагает обновление стимула, после каждого ответа испытуемого. Это зашумляет данные вызванных потенциалов. Наиболее подходящей для одновременного использования и монитора и вызванных потенциалов является парадигма *single tone*, используемая Лавриком и коллегами. В нашем исследовании мы планируем проверить, дает ли парадигма *single tone* результаты, сопоставимые со стандартной процедурой проведения когнитивного мониторинга.

Гипотеза: при использовании парадигмы *single tone* мы будем наблюдать типичную для когнитивного мониторинга динамику загрузки блока центрального исполнителя в процессе решения, где при решении неинсайтной задачи наблюдается снижение времени реакции на стимул ближе к середине задачи, а в неинсайтной - повышение времени реакции от начала к концу времени решения задачи.

Мы не будем наблюдать различий в динамике визуальных и вербальных задач (внутри класса инсайтные/не инсайтные) в силу использования немодального для задач типа стимулов (звуковой сигнал) в парадигме *single tone*.

Описание исследования

Парадигмы вызванных потенциалов *Go/NoGo* и *OddBall* имеют множество отличий от классического варианта когнитивного мониторинга: парадигмы предполагают реакцию на один из типов стимулов, определенное распределение целевых/нецелевых стимулов и иные. В то время как парадигма *single tone* может быть использована и как зонд-монитор.

Зонд-монитор требует реакции от испытуемого для фиксации времени реакции на все предъявляемые стимулы, что и позволяет проследивать динамику на разных временных интервалах решения. *Single tone* парадигма может включать в себя подсчет или какие-либо операции со стимулом, в том числе и моторную реакцию. Сам потенциал P300 возникает и при пассивном варианте *single tone* за счет варьирования межстимульного материала, а использование звукового стимула позволяет задействовать функцию центрального исполнителя и при этом не влияет на подчиненные блоки, в результате получают результаты, не зависящие от модальности предъявления задачи и заданий зонда, что является отдельной важной задачей. Программа для проведения эксперимента будет написана на языке Python.

Процедура

В данной работе используется метод двойной задачи, предполагающий конкуренцию за ресурсы внимания и рабочей памяти (Kahneman, 1973). За-

данием, создающим конкуренцию, являются звуковые сигналы в парадигме Single tone (парадигма одиночного стимула вызванных потенциалов мозга). Основное задание – решение мыслительных задач разных типов (вербальных / визуальных, провоцирующих инсайтное/неинсайтное решение).

Схема основного эксперимента взята из работы А. В. Чистопольской (2017), выборка оставит 36 человек, чтобы быть сопоставимой с оригинальным исследованием. Испытуемым предлагается решать задачи, предварительно отобранные по равной степени трудности (4 инсайтные и 4 неинсайтные). Используемые задачи аналогичны оригинальному исследованию (Чистопольская А. В., 2017), что позволит сопоставить полученный нами результаты с результатами оригинальной работы. Предварительно испытуемый выполняет тренировочную серию, необходимую для формирования самого навыка выполнения второстепенного задания и для оценки ее как контрольного измерения и сравнения с результатами выполнения основной серии. В качестве второстепенного задания используется single tone paradigm. Данная парадигма представляет собой подачу единичных (однообразных по характеристикам) стимулов, с вариацией межстимульного интервала. Инструкция для испытуемого требует заранее определенной реакции – нажатие клавиши влево-вправо поочередно (четный-нечетный стимул) на клавиатуре как можно быстрее после подачи звукового стимула. Данный метод может быть использован для исследований с использованием параллельной задачи, так как в отличие от других методов обладает меньшей параллельной нагрузкой на функции контроля и рабочей памяти, но при этом обеспечивает достаточный для экспериментальных целей уровень внимания. В данном исследовании используется звуковой стимул 550 Гц, длительность 200 мс с предъявлением на псевдослучайном интервале в пределах 1000–3000 мс. Задача испытуемого – решать основную задачу, которая предъявляется в виде текста или картинки на мониторе компьютера и реагировать на звуковые сигналы нажатием кнопки влево или вправо, поочередно. Введение этой процедуры (обычно в парадигме single tone предполагается подсчет стимулов Lavric, Forstmeier, Rippon, 2000) поможет нам фиксировать ошибки испытуемого, как это делается и при мониторинге.

Для обработки результатов мы подсчитываем среднее время реакции на 10 временных интервалов решения каждой из задач каждого испытуемого, как было сделано и в оригинальном исследовании.

Список литературы

1. Владимиров И. Ю., Смирницкая А. В. Динамика и уровень загрузки управляющего контроля в процессе решения задач инсайтного типа: метод вы-

званных потенциалов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №. 2. С. 379–385.

2. Чистопольская А. В. Роль подсистем рабочей памяти в процессе инсайтного решения: дис. ... канд. психол. н. Москва, 2017. 221 с.

3. Baddeley A. D., Hitch G. Working memory // Psychology of learning and motivation. Academic press, 1974. Vol. 8. Pp. 47–89.

4. Kahneman D., Tversky A. On the psychology of prediction // Psychological review. 1973. Vol. 80. No. 4. P. 237.

5. Korovkin, S., Vladimirov, I., Chistopolskaya, A., Savinova, A. How working memory provides representational change during insight problem solving // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 9. P. 1864.

6. Lavric A., Forstmeier S., Rippon G. Differences in working memory involvement in analytical and creative tasks: An ERP study // NeuroReport. 2000. Vol. 11. No. 8. Pp. 1613–1618.

СИМПОЗИУМ
**«Психологическое
консультирование:
Теория и практика»**

Содержание субъективного опыта психических состояний в зависимости от условий развития личности*

Л. В. Артищева

Казанский Федеральный университет, Казань

e-mail: ladylira2013@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается содержание субъективного опыта психических состояний различных групп испытуемых (подростки с ОВЗ, подростки, воспитывающиеся в условиях семейной депривации, подростки с девиантными формами поведения, находящиеся в колонии, и подростки с нормотипичным развитием, воспитывающиеся в семье). Показано, что имеется специфика переживания психических состояний, что находит отражение в их субъективном опыте, связанная с модальностью и уровнем психической активности состояний, а также с условиями развития подростков.

Ключевые слова: субъективный опыт, психические состояния.

Переживаемые человеком психические состояния оставляют отпечаток в памяти, формируя тем самым структуру и содержание субъективного опыта психических состояний. Субъективный опыт психических состояний формируется, обогащается и трансформируется в течении всей жизни человека, в нем могут быть отражены различные проявления переживания состояний. На сегодняшний день имеется ряд работ отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение специфики эмоционального опыта, узнавание и идентификации психических состояний, эмоционального интеллекта (Barret, Mesquita, Ochsner, Gross, 2007; Wellman, Lagattuta, 2000; Артищева, 2020).

Наше исследование направлено на изучение субъективного опыта психических состояний лиц, имеющих различные условия жизнедеятельности (подростки с ОВЗ, подростки, воспитывающиеся в условиях семейной депривации, подростки с девиантными формами поведения, находящиеся в колонии, и подростки с нормотипичным развитием, воспитывающиеся в семье). В данной статье мы лишь раскроем содержатель-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01012.

ность опыта психических состояний в зависимости от уровня психической активности и от модальности психического состояния, а также от физических и социальных условий развития личности.

В исследовании приняли участие: подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа (20 человек), с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи (ТНР) и детский церебральный паралич (ДЦП) (24 человека), с девиантными формами поведения, находящиеся в детской колонии (33 человека), а также подростки с нормотипичным развитием, воспитывающиеся в семьях и обучающихся в общеобразовательной школе (44 человека).

Для определения содержания субъективного опыта психических состояний использовался метод самоотчетов. Исследовались психические состояния разной модальности и уровня психической активности: радость (состояние положительной модальности высокого уровня психической активности), гнев (состояние отрицательной модальности высокого уровня психической активности), спокойствие (состояние положительной модальности среднего уровня психической активности), безразличие (состояние отрицательной модальности среднего уровня психической активности), утомление и грусть (состояния отрицательной модальности низкого уровня психической активности). Испытуемые ретроспективно описывали переживаемые ранее психические состояния. Данные самоотчетов были проанализированы с помощью контент-анализа группой экспертов (преподаватели КФУ) и выделены эмпирические показатели. Далее была определена частота встречаемости выделенных компонентов в текстах респондентов.

Содержание субъективного опыта психических состояний отличается в каждой группе испытуемых, но выявлены и общие черты. В субъективном опыте психических состояний всех испытуемых содержатся компоненты, раскрывающие эмоционально-чувственную сферу, оценочные суждения, события, которые детерминировали данные состояния, деятельность и поступки, сопровождавшие переживания. Также во всех группах испытуемых в субъективном опыте состояний отражены мечты, желания, ожидания, описания мест и условий протекания психических состояний или событий, связанных с данными состояниями. Подростки часто связывают свои переживания с отношением с родственниками, со значимыми другими людьми. Важно отметить, что в их опыте содержится и описание мыслительных процессов, размышлений, рефлексии. В более ранних исследованиях (Артищева, 2014) также было выявлено, что психические состояния у людей представлены в сознании описанием мыслительных процессов, но в их самоотчетах часто фигурировали описания и других психических процессов (память, восприятие, ощущения, речь, воображе-

ние). В нашем исследовании подобное содержание субъективного опыта выявлено только у нормотипичных подростков, проживающих в семьях. Показатель физиологических реакций встречается в опыте испытуемых всех изучаемых групп, а вот экспрессивные проявления у нормотипичных подростков не выделены в отдельный параметр.

Интересен тот факт, что ценности содержатся только в субъективном опыте психических состояний подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации. Результаты исследования, не вошедшие в данную статью, охватывали не только ретроспективные описания психических состояний, представляя тем самым опыт переживаний, но и перспективные описания (как я буду переживать данное состояние в будущем). В них было показано, что сироты делали особый акцент на семейных ценностях, перенося их в будущее (я куплю дом для всей семьи, я буду помогать сиротам и т. д.).

Подростки с ОВЗ и с девиантными формами поведения в субъективном опыте психических состояний имеют показатель «единение», который раскрывает значимость для них нахождения рядом с кем-либо, духовная близость с другим человеком, иногда они отмечали единение, как уединение, то есть быть наедине с самим собой.

Регуляторный компонент встречается в опыте психических состояний всех групп испытуемых, кроме подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации. При описаниях своих состояний отрицательной модальности (гнев, утомление, грусть, безразличие) они не использовали описания управления своим переживанием, как делали другие подростки. Также у них отсутствует в опыте показатель, отражающий описания состояний через абстракции, символы. Остальные подростки иногда описывали свои переживания, используя метафоры, обрисовывая образы, символы.

Временной компонент нередко встречался в субъективном опыте состояний нормотипичных подростков. Они четко раскрывали его: «в тот момент», «в период долгих и напряженных дней», «завтра», «однажды», «в конечном итоге», «уже три дня», чего не было в описаниях состояний у других подростков.

В заключение можно сказать, что субъективный опыт психических состояний лиц с различными условиями жизнедеятельности имеет общие черты, что позволяет, на наш взгляд, идентифицировать и распознавать психические состояния других людей. Но при этом выявленная специфика содержания опыта состояний раскрывает нам влияние социальных и физических условий на специфику переживания состояний, что находит отражение в субъективном опыте.

Список литературы

1. Артищева Л. В. Субъективный опыт психического состояния: теоретический обзор // Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов «Психология психических состояний» (Казань, 20–21 февраля 2020 г.) [Электронный ресурс] / сост. А. Н. Назаров / под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. Электрон. сетевые данные (1 файл: 6636 КБ). Казань: Издательство Казанского университета, 2020. Вып. 14. С. 35–38.
2. Артищева Л. В. Темпоральные особенности взаимосвязи образа психического состояния и когнитивных стилей личности: автореф. ... канд. психол. наук / Л. В. Артищева. Казань: Отечество, 2014. 23 с.
3. Barret L. F., Mesquita B., Ochsner K., Gross J. J. The Experience of Emotion / L.F. Barret, B. Mesquita, K. Ochsner, J. J. Gross // *AnnuRevPsychol.* 2007. № 58. С. 373–403. Doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085709
4. Wellman H. M., Lagattuta K. H. Developing understanding of mind / H. M. Wellman, K. H. Lagattuta // *Understanding other Minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience.* (Eds. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D.J.) Second edition. Oxford University Press. 2000. P. 2143.

УДК 159.9

Патологический перфекционизм как фактор психологической дезадаптации

Т. Д. Василенко

*Курский государственный медицинский университет, г. Курск
e-mail: tvasilenko@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены взаимосвязи перфекционизма и адаптации в контексте психосоматического здоровья личности с позиции био-психо-социо-духовного подхода. Представлены материалы оригинального исследования и сделана попытка прояснить механизм нарушения адаптации через явление прокрастинации.

Ключевые слова: адаптация, перфекционизм, прокрастинация.

Сложность описания феномена психологической адаптации связана с двойственной позицией личности во взаимодействии с дезадаптирующей ситуацией. С одной стороны, личность выступает как субъект адаптационной деятельности, как инструмент функционирования и взаимодействия со средой. С другой стороны, личность в ее целостности может

рассматриваться как ядро адаптационного процесса, а частные свойства и характеристики личности – как буфер, «защитный пояс», вступающий в непосредственное взаимодействие с дезадаптирующим воздействием. Психологическая адаптация рассматривается нами как деятельность личности по преодолению или преобразованию дезадаптирующего воздействия, затрагивающая множественные уровни организации человека и направленная на поддержание целостности личности.

Клинико-психологический подход к пониманию проблемы адаптации заключается в рассмотрении данного феномена с позиции приспособления психики к динамическим условиям среды с целью сохранения здоровья. Ф. Б. Березин рассматривал психическую адаптацию как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [2]. Психическая адаптация, с точки зрения Березина – сложный процесс, который наряду с поддержанием психического гомеостаза включает в себя еще два аспекта: оптимизацию постоянного взаимодействия индивидуума с окружением и установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками, выражающегося в формировании определенных и относительно стабильных психофизиологических (психовегетативных, психогуморальных и психомоторных) соотношений. Ю. А. Александровский определяет дезадаптацию как «поломки» в механизмах психического приспособления при остром или хроническом эмоциональном стрессе, которые активизируют систему компенсаторных защитных реакций [1]. В широком смысле под дезадаптацией можно понимать расстройства адаптации (включающие и непатологические ее формы), в узком смысле дезадаптация предполагает лишь предболезнь, т. е. процессы, выходящие за пределы психической нормы, но не достигающие степени болезни. Дезадаптация рассматривается как одно из промежуточных состояний здоровья человека от нормы до патологии, наиболее близкое к клиническим проявлениям болезни.

По мнению Moos R. H., Schaefer J. A., адаптация характеризуется как возвращение к равновесию после критических событий болезни или стрессоров. Трудности адаптации возникают, если есть постоянный непропорциональный дистресс и/или вмешательство жизненных ролей, плохое управление болезнью и низкий положительный аффект. Успешная адаптация частично определяется связанными с фоном факторами, а также

когнитивными и поведенческими стратегиями, которые люди используют для борьбы со стрессорами болезни [10].

Методологическим основанием данного исследования являются идеи адаптации, концепция психогенных расстройств (С. А. Кулаков [6], Ю. А. Александровский [1], А. Митчерлих [по: 6]), представление о социогенезе психосоматических заболеваний как следствии напряжения и дисбаланса в многоуровневой системе общественных отношений (П. И. Сидоров и И. А. Новикова [7]), концепция патологического перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова [3;4]). В основе наших представлений о сохранении психосоматического здоровья лежит синергетическая концепция формирования психосоматического заболевания и био-психо-социо-духовная парадигма С. А. Кулакова [6].

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Курский Государственный Медицинский Университет Минздрава России, были обследованы 68 студентов лечебного факультета и клинической психологии первого и второго курсов. Нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Опросник перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой [3], «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой [5], методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд, «Шкала академической прокрастинации» S. Lay (адаптация Юдеева Т. Ю., Гаранян Н. Г., Жукова Д. Н.) [8].

В результате исследования 68 студентов КГМУ были разделены на две группы по параметру патологического перфекционизма: с «нормальным» (39 человек) и «патологическим» (29 человек) перфекционизмом. Средний показатель по шкале общей адаптации выше в группе с нормальным перфекционизмом (65,8), в отличие от группы с патологическим перфекционизмом (56,0) ($p=0,0004$) за счет показателей «Самопринятие», «Принятие других» и «Эмоциональная комфортность», что свидетельствует о лучшей приспособляемости к условиям взаимодействия с окружающими людьми в системе межличностных отношений, удовлетворенностью собой, терпимостью к другим людям. Студенты с «патологическим» перфекционизмом испытывают напряжение в общении, эмоционально неуравновешены. Было обнаружено, что средний показатель прокрастинации в группе с «патологическим» перфекционизмом выше (31,6), чем в группе с нормальным перфекционизмом (30,3) ($p=0,016$). Прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или вызовет негативный эффект для личности. При проведении корреляционного анализа показателей были выявлены следующие закономерности: чем выше адаптация, самопринятие, принятие других и эмоциональная комфортность, тем ниже показатели перфекционизма (-0,48; -0,48;

-0,41; -0,48 соответственно) при $p \leq 0,01$. Кроме того, чем ниже принятие ответственности, тем выше прокрастинация (-0,45, $p=0,013$).

Таким, образом, перфекционизм как сложный полимодальный конструкт, который в норме служит личностным ресурсом, способствующим достижению поставленных целей, при патологической выраженности может нарушать исход взаимодействия личности и жизненных ситуаций, приводя к дезадаптации и развитию состояний «предболезни».

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Предболезненные состояния и пограничные психические расстройства. 2010.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Наука. Ленингр. отд-ние, 1988. С. 268.
3. Гараян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гараян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 62–73.
4. Гараян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога. // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 18-48.
5. Золотарева А. А. Дифференциальная диагностика перфекционизма // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 117–128
6. Кулаков С. А. Основы психосоматики. Т. 288. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
7. Сидоров П. И., Новикова И. А. Синергетическая концепция формирования психосоматических заболеваний // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. Т. 17. № 3.
8. Юдеева Т. Ю., Гараян Н. Г., Жукова Д. Н. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay // Психологическая диагностика. 2011. № 2. С. 84–94.
9. Ясная В. А., Ениколопов С. Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–166.
10. Moos R. H., Schaefer J. A. The crisis of physical illness // Coping with physical illness. Springer, Boston, MA, 1984. С. 3–25.

Платная и «бесплатная» психологическая помощь: антропологический взгляд

Н. А. Власов

ГБУЗ ПКБ № 4 им. П. Б. Ганнушкина ДЗМ, Москва

e-mail: kaiser85@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен психологической помощи с точки зрения обмена в современном обществе. Описаны три формы реципрокности: сбалансированная, генерализованная и негативная. Показывается, что «бесплатная» психологическая помощь, в ходе осуществления которой клиент не платит психологу напрямую, является иллюзией, так как она не является платной услугой, даром и или мошенничеством. Делается вывод о том, что такой вид помощи на самом деле является неочевидным вариантом сбалансированной формы реципрокности, осуществляемой по принципу «ты – мне, я – тебе».

Ключевые слова: психологическая помощь, консультирование, обмен.

Феномен психологической помощи известен в течение тысяч лет. Психологическая помощь может быть определена как «профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента, в т. ч. внутриличностных и межличностных конфликтов» (Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013). Естественно, что это понятие не использовалось раньше, но само явление имело место быть, так как психологические проблемы существуют столько же, сколько и само человечество.

Психологическая помощь до Нового времени осуществлялась в рамках различных религиозных систем. В архаическую эпоху и в ряде современных «примитивных» (в антропологическом смысле) сообществ функция психологического помощника осуществлял шаман или вождь (Токарев, 1990). При этом за оказание такого рода услуг полагалась соответствующая оплата, например, в виде домашней птицы или определенно-го объема зерна.

Ситуация изменилась в Новое время, когда психологическая помощь частично отделилась от института религии и приняла как «медикаментозную» форму (Фуко, 2010), так и «психотерапевтическую» (Линн, Кириш, 2011). Рассмотрим вопрос оплаты такой деятельности с точки зрения антропологии.

В социальной (культурной) антропологии существует понятие «реципрокность», которое определяется как обмен в широком смысле этого слова (Эриксен, 2014). М. Саллинз выделяет три формы реципрокности в традиционных обществах: сбалансированную, генерализованную и негативную (Саллинз, 1999). Первая основана на рыночном принципе «ты – мне, я – тебе». Третья форма обмена, негативная, подразумевает под собой экономическое жульничество, при котором кто-то хочет получить выгоду, не заплатив.

Вторая форма обмена более интересна и близка к понятию дара в понимании М. Мосса (обязанность давать, обязанность брать и обязанность возвращать) и применяется лишь между близкими людьми, в первую очередь между родственниками; в такой форме реципрокности нет ясной политики ценообразования, но есть известные участникам «правила» игры (Мосс, 2014). Любопытно, что истинный дар (то есть дар без обязательств), как указывает Ж. Деррида, может считаться таковым лишь тогда, когда «получатель дара не возвращает, не погашает, не компенсирует, не расплачивается, не вступает в договор»; такое возможно лишь в той фантастической ситуации, когда получатель дара мгновенно забывает о факте дарения сразу после его завершения. А так как это невозможно, то и дар как таковой тоже не возможен (Бурдьё, 2019). Таким образом получается, что эта форма реципрокности чем-то напоминает сбалансированную, только вместо явных правил обмена в ходе нее действуют неявные правила «торговли».

Теперь рассмотрим феномен психологической помощи с точки зрения этих трех форм обмена. В первом случае все понятно: платное консультирование означает оказание платных психологических услуг. При этом данная тема в значительной степени табуирована – «ведь мы оказываем помощь» и «нельзя любить за деньги» (Ефимкина, 2017). Тем не менее, есть мнение, что терапия дает настоящий эффект тогда, когда стоит дорого (Гингер, Гингер, 2016). Генерализованная (как дар между близкими людьми) и негативная (как мошенничество) формы реципрокности в рамках психологической помощи не рассматриваются. Итак, когда речь идет о платном оказании психологической помощи особых вопросов не возникает – все честно, «ты – мне, я – тебе».

Теперь же рассмотрим «бесплатное» оказание психологической помощи. Почему бесплатное? Потому, что напрямую человек за нее не платит. Такая помощь может оказываться в рамках ОМС в государственных учреждениях здравоохранения, образования и социальной защиты. Предполагается, что такая помощь оплачивается государством, в том числе с налогов, уплаченных заинтересованным лицом.

Однако здесь не все так просто. Во-первых, какой процент в зарплате психолога составляет эти самые налоги клиента? Во-вторых, как расценивать такого рода «обмен», если консультируемый никогда не работал или работал очень давно (то есть не платил налогов вообще или платил их так давно, что эти деньги были уже израсходованы государством)?

В-третьих, есть некоторой психологический аспект с уплаты налогов с заработной платы и уплаты налогов в качестве ИП или самозанятого лица. Представим, что заработная плата наемного работника 100 рублей. Он получает «на руки» 87 рублей (- 13 %). ИП или самозанятое лицо зарабатывает 100 рублей, из которых потом платит налоги, и субъективно он (или она) ощущает эту оплату, в то время как наемный работник ощущает это в значительно меньшей степени. В каком-то смысле его зарплата составляет 87 рублей.

«Бесплатная» психологическая помощь является условно бесплатной. Предполагается, что в ряде случаев человек оплачивает такую работу косвенно, посредством государства. Однако субъективно клиент часто ощущает отсутствие своего вклада в обмен, что и приводит к дарению алкогольных напитков, конфет и конвертов, что на самом деле представляет собой не дарение как таковое, а лишь несколько искаженную форму сбалансированной реципрокности. Следовательно, «бесплатной» психологической помощи как таковой не существует.

Список литературы

1. Токарев С. А. (1990). Ранние формы религии. Москва: Политиздат. 622 с.
2. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psychology_pedagogy.academic.ru/14050
3. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. Москва: АСТ, 2010. 698 с.
4. Линн С, Кириш И. Основы клинического гипноза: Доказательно-обоснованный подход. Москва: Психотерапия, 2011. 352 с.
5. Эриксен Т. Х. Что такое антропология. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 238 с.
6. Саллиндж М. Экономика каменного века. Москва: ОГИ, 1999. 296 с.
7. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. Москва: КДУ, 2014. 416 с.
8. Ефимкина Р. Косяки начинающих психоконсультантов. Москва: Независимая фирма «Класс», 2017. 256 с.
9. Бурдьё П. Экономическая антропология: курс лекций в Коллеж де Франс (1992–1993). Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2019. 416 с.
10. Гингер С., Гингер А. Практическое пособие для психотерапевтов. Москва: Академический проект, 2016. 239 с.

Личная психотерапия в структуре профессиональной подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов

М. М. Данина

ПИ РАО, Москва

e-mail: mdanina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается основание для включения личной психотерапии в структуру обязательной профессиональной подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов. Приводятся разнообразные исследования, которые позволяют оценить вклад личной психотерапии в эффективность работы психотерапевта эмпирически. Делается вывод о наличии как позитивных, так и негативных эффектов такой практики.

Ключевые слова: личная психотерапия, обучение психологов, психотерапия.

Личная психотерапия – неотъемлемая часть профессиональной подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов во всех основных существующих на сегодняшний день модальностях. По данным масштабного опроса, около 75 % профессионалов в области ментального здоровья имели хотя бы 1 эпизод обращения за психологической помощью (Norcross, 2005).

Данная практика направлена на то, чтобы обеспечить:

- повышение рефлексивности и навыков саморегуляции у будущих специалистов;
- улучшение их качества жизни и повседневного функционирования;
- профилактику выгорания;
- повышение эффективности в работе с клиентами;
- повышение приверженности психологов и психотерапевтов используемым методам психотерапии;
- получение клиентского опыта для лучшего понимания позиции клиентов в собственной практике.

В то же время, лишь недавно начали появляться исследования, которые позволяют оценить вклад личной психотерапии во все перечисленные сферы профессионального развития эмпирически, а не только на основании наблюдений и традиций.

Полученные в результате исследований данные об эффектах индивидуальной психотерапии показывают, что она действительно оказывает влияние и на личностную, и на профессиональную сферы обучающихся.

Личностная сфера. Исследователи указывают на то, что прохождение личной психотерапии связано с повышением самооценки, ослаблением симптомов расстройств, улучшением отношений и повышением работоспособности (Grimmer, Tribe, 2001).

Orlinsky и Ronnestad (2005) провели международный опрос, в котором приняло участие 4000 психотерапевтов. По оценкам специалистов, личная психотерапия принесла позитивные результаты тем, кто ее проходил, при этом 88 % опрошенных отметили, прежде всего, позитивные результаты в отношении личностных проблем.

На выборке из 727 психотерапевтов Bike и соавторы также продемонстрировали позитивные личностные результаты от личной психотерапии. По 5-балльной шкале оценивались три измерения, поведение и симптомы (4,30), понимание и инсайты (4,40) и эмоциональное облегчение (4,46) 86 % респондентов отметило улучшение в поведении и симптомах, 90 % – в понимании и инсайтах, 92% - в эмоциональном облегчении (Bikeetal., 2009).

В исследовании Curtis, Field, Knaan-Kostman, и Mannix (2004) наиболее часто обозначаемыми результатами личной психотерапии стали: способность к эмоциональной близости, возможность проживать широкий спектр эмоциональных состояний, способность связывать прошлый и актуальный опыт.

Профессиональная сфера. Strozier и Stacey (2001) показали, что личная психотерапия вносит вклад в лучшее применение профессиональных навыков, позволяет устанавливать более открытые терапевтические отношения, снижает риск вредных вмешательств. Опыт личной терапии помог специалистам лучше понять терапевтические отношения и динамические процессы, связанные с этими отношениями, а также стать более эмпатичными, честными и принимающими (Bike, Norcross, & Schatz, 2009; Macaskill & Macaskill, 1992; Norcross, 2005).

В нескольких исследованиях была оценена связь между опытом личной психотерапии и воспринимаемой компетентностью специалиста, то есть самооценкой клинических навыков (Torres-Riveraetal., 2011). Терапевты, которые сообщили, что занимаются терапией, лучше могут применять теорию на практике, использовать личную терапию в качестве образца для подражания и изучать «искусство» терапии (Ciclitiraetal., 2012).

Также было показано, что психотерапевты, которые сообщают о том, что обращаются за личной терапией, обладают большей распознавать, ког-

да требуется личная терапия, по сравнению с обращением за супервизией (Grimmer&Tribe, 2001).

В исследовании Rizq и Target (2010) изучалось то, как характер привязанности психотерапевтов и уровни рефлексивного функционирования связаны с тем, как терапевты описывают и используют личную терапию в своей профессиональной практике. Результаты показали, что участники с надежным стилем привязанности или с высоким уровнем рефлексивного функционирования использовали свою личную терапию для управления чувствами, возникающими в их работе с трудными клиентами. Специалисты с ненадежными стилями привязанности чаще использовали личную терапию для моделирования профессионального поведения. Результаты исследования Rizq и Target (2010) показывают, что личная терапия может использоваться по-разному в зависимости от личностных характеристик психотерапевта.

Барьеры. Отдельно ведутся исследования барьеров к обращению за психологической помощью среди профессиональных психотерапевтов. Чаще всего называют финансовые трудности, вопросы конфиденциальности, недостаток времени, отсутствие потребности в терапии, страх самораскрытия и трудности с выбором терапевта (Norcross & Connog, 2005).

Norcross, Bike, Evan и Schatz (2008) отобрали случайно 116 респондентов, которые никогда не проходили личную терапию. Одними из самых частых формулировок были: «Я справляюсь со своим стрессом другими способами», «Я получаю достаточную поддержку от друзей, семьи или коллег». Другие причины отказа от терапии включали: эффективное решение проблем, решение проблем до начала терапии и отсутствие необходимости в личной терапии.

Негативные эффекты. Некоторые исследования сообщают о том, что личная терапия приводила студентов к депрессии и чрезмерной увлеченности самоисследованием (Macaskill, 1998; McEwan&Duncan, 1993). повышенный уровень стресса (Kumari, 2011). Pope и Tabachnick (1994) проводили исследование с участием 800 психологов, 84 % из которых имели личную терапию. Рассказывая о своем опыте, 22% сообщили, что испытывали связанный с терапией стресс, 61 % упомянули о депрессивных симптомах, 20 % сказали, что скрыли о себе важную информацию, а 10 % сообщили о том, что их терапевты нарушили договор о конфиденциальности.

Также важно отметить, что психотерапевты, прошедшие терапию во время обучения, не обязательно более эффективны в своей работе в связи с этим опытом (Clark, 1986; Crabtree, 2005; Lambert, 2003; Macran & Shapiro, 1998).

По результатам другого исследования, 33% обучающихся сообщают о неудовлетворительном опыте личной терапии и о том, что он мог негативно повлиять на их клиентов (Aveline, 1990).

Можно сделать вывод о том, что в целом, прохождение личной психотерапии в рамках профессионального развития психологов-консультантов и психотерапевтов вносит позитивный вклад в личностное и профессиональное развитие психотерапевта, но не всегда и не у всех. Многое зависит от личностных особенностей обучающегося, его текущего социально-экономического положения, наличия психических расстройств, характера самой психотерапии и удовлетворенности ей.

Существующие на сегодняшний день исследования, к сожалению, не дают возможности составить полное и точное представление о принципах и условиях, которые могли бы обеспечить более эффективное влияние личной терапии на конкретных профессионалов в области ментального здоровья. Основная проблема – характер исследований (опросы, отсутствие экспериментального дизайна) и выборки (маленькие выборки без контроля многих дополнительных переменных).

Список литературы

1. Grimmer A. & Tribe R. Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development-an exploratory study // *Counselling Psychology Quarterly*. 2001. 14. 287–301. URL: <http://www.tandfonline.com/toc/ccpq20/current>
2. Norcross J. C. The psychotherapist's own psychotherapy: Educating and developing psychologist // *American Psychologist*. 2005. 60. 840–850. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/amp/index.aspx>
3. Norcross J. C., Bike D. H., & Evans, K. L. The therapist's therapist: A replication and extension 20 years later // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2009. 46. 32-41. Doi: 10.1037/a0015140
4. Orlinsky D. E. & Rønnestad M. How psychotherapists develop. A Study of therapeutic work and professional growth. Washington, DC: American Psychological Association Press. 2005.
5. Torres-Rivera, E., Wilbur, M. P., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Phan, L. T., & Roberts-Wilbur, J. (2002). Factor structure and construct validity of the counselor skills personal development rating form // *Counselor Education and Supervision*. 41. 268–278. Doi: 10.1002/j.1556-6978.2002.tb01290.

Ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта

Е. В. Драпак, Н. В. Москаленко

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, г. Ярославль

e-mail: nad_m_v@mail.ru

Аннотация. Обсуждается роль ценностной сферы в профессиональной деятельности психолога-консультанта. Представлены результаты исследования, направленного на выявление ценностей деятельности психолога-консультанта.

Ключевые слова: психолог-консультант, ценности профессиональной деятельности, иерархия ценностей.

Профессиональная деятельность, как неотъемлемая часть человеческой деятельности, в своей основе содержит ценности и может быть представлена как деятельность, направленная на реализацию ценностей. Проблема ценностей и ценности как основания профессиональной деятельности рассматриваются авторами: В. К. Батурин, Л. В. Вакуленко, И. Ф. Исаев, Н. В. Клюева, В. В. Колосова, Д. А. Леонтьев, М. И. Мельникова, Б. М. Теплов, А. А. Шаров, В. А. Ядов и др. Большинство исследователей отмечают, что ценности оказывают влияние на поведение человека (являются регулятивным механизмом); организованы в сложную иерархическую систему (упорядочена в соответствии со значимостью); помимо регуляции поведения являются внутренним источником целей человека; выступают механизмом личностного роста. В основе профессионального становления лежит развитие ценностно-смысловой сферы. Существует разный уровень присвоения ценностей: ценности могут декларироваться, но не выступать регуляторами деятельности или определять важные решения и поступки. Только признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения (Рубинштейн, 2012). Для этого необходимо «наполнение их (ценностей) личностным смыслом». Человек способен оценивать собственные ценности и проектировать движение к ценностям, отличающимся от сегодняшних (Леонтьев, 1998). Субъектная специфика деятельности детерминирует статус ценностной сферы как одной из наиболее важных оснований личности психолога-консультанта, регулирующих принятие решений. В ряде исследований (Е. В. Дмитриенко,

И. В. Вачков, Е. А. Климов, Н. В. Клюева, Е. П. Кораблина, Е. А. Ходырева) подчеркивается общегуманистическая направленность деятельности психолога-консультанта, значимость таких установок как безусловное принятие и безоценочность в восприятии другого человека, важность формирования ценностно-смысловой готовности к психологическому консультированию (Клюева, Дмитриенко, 2010). При этом большой спектр вопросов, касающихся содержания, структуры, развития, степени эксплицированности, остается актуальным для научного исследования.

Ценности консультационной деятельности можно определить как комплекс социально заданных и усвоенных психологом установок, лежащих в основе желаемого и одобряемого сообществом поведения, включающий в себя атрибуты должного в профессии, обобщенные представления о целях профессиональной деятельности, приемлемые способы (технологии, методы) достижения ее целей. Таким образом, ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта регулируют профессиональное поведение, определяя смыслы, придаваемые данной деятельности, цель деятельности и адекватные способы ее достижения, способы интерпретации происходящего в консультативном взаимодействии и во взаимодействии с профессиональным сообществом.

На кафедре консультационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова было проведено эмпирическое исследование, которое позволило выделить актуальные ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта. В исследовании приняли участие специалисты, имеющие опыт консультирования от 1 года до 20 лет. В исследовании был использован MUST-тест (П. Н.Иванов, Е. Ф.Колобова). В соответствии с целью исследования изменена фокусировка предложенного набора неоконченных предложений («Как психолог-консультант я непременно должен...», «Для меня как психолога-консультанта ужасно, если...», «Как психолог-консультант я не могу терпеть...»). Чем большую субъективную значимость имеет ценность для человека, тем чаще она будет фигурировать в иррациональных идеях, выявляемых MUST-тестом (Иванова, 2003). Для обработки данных не существует содержательных стандартизированных параметров и по отношению к каждой выборке могут быть использованы специфичные для нее.

При классификации ответов использовались выделяемые в настоящее время профессиональным сообществом ценности деятельности, структурированные на основе теоретического анализа зарубежных и отечественных источников. Ниже представлена иерархия ценностей профессиональной деятельности психолога-консультанта (указана выраженность в %).

- Компетентность (88,2 %). Наблюдаемый, измеримый образец навыков, знания, способностей, поведения и других характеристик, позволяющих личности успешно выполнять профессиональную деятельность.
- Личностный рост (65,9 %). Стремление к развитию себя как личности, так и профессионала.
- Ответственность (54,1 %). Осознание и готовность принять, что результаты, полученные в ходе твоих действий, и есть следствие твоих действий.
- Уважение личности, прав и свобод клиента (50,5 %). Вера в клиента и принятие его уникальности; уважение личности и ценность его жизни, благополучия.
- Забота о себе (27,1 %). Внимание к своему статусу, интересам, здоровью (физическом и психическому), внешности.
- Безопасность (24,8 %). Потребность в защищенности собственной жизни, жизни клиента, слабых людей.
- Понимание деятельности обществом (23,5 %). Признание обществом смысла и значимости психологического консультирования.
- Независимость (21,2 %). Возможность делать то, что человек считает важным, не зависеть от мнения окружающих.
- Достижение успеха (18,9 %). Стремление к достижению целей, преуспеванию.
- Материальный успех (17,6 %). Стремление к материальному благополучию, к тому, чтобы иметь гарантированный заработок.
- Принадлежность к сообществу (17,6 %). Важность включенности в профессиональное сообщество и взаимодействия с коллегами.
- Интересная работа (13 %). Важность содержательного, творческого компонента деятельности.
- Условия труда (8,2 %) Наличие условий (не включают личностные качества, умения, знания), обеспечивающие возможность осуществления деятельности.

Исходя из данной иерархии, мы можем говорить, что некоторые ценности разделяются большинством консультантов. В частности, компетентность. Модернизация системы образования и введение компетентностного подхода выдвигает на первое место не просто информированность, а выраженную способность разрешать проблемы деятельности. Респонденты четко понимают, какие знания, умения и требования к личности специалиста предъявляет консультационная деятельность. Консультанты высоко ориентированы на понимание границ собственной компетентности, что проявляется в умении отказаться от решения проблем клиента, которые не могут быть решены ими в связи с недостатком знаний, умений или каких-либо ограничений личности.

Большое внимание консультанты уделяют собственному личностно-му росту и уважению личности клиента. Осознание границ компетентности и ценности клиента способствует работе консультанта по совершенствованию знаний, умений, а также разрешению собственных ограничений личности. Помимо получения общего образования крайне важно дальнейшее непрерывное профессиональное развитие.

Роль консультанта требует не только умения и готовности реализовывать ответственность, но и постоянного осознания ее границ. Как отмечает Р.Кочунас, понимание своей ответственности позволяет свободно и сознательно осуществлять выбор в любой момент консультирования, помогает более конструктивно воспринимать критику, тогда она служит полезной обратной связью.

Обращает на себя внимание, во-первых, что лишь немногие консультанты на данный момент распознают те возможности, которые даются профессиональным сообществом. Во-вторых, низкая выраженность ценности условий труда. Это связано, на наш взгляд, с ориентацией на клиента в ситуации непосредственного взаимодействия (принцип «здесь и сейчас»), построение с ним глубинных отношений.

Полученные данные дают возможность определить дальнейшие направления исследований ценностной сферы психологов-консультантов: анализ факторов, влияющих на формирование ценностей, описание механизмов, возможности их формирования у психологов-консультантов на разных этапах профессионализации.

Список литературы

1. Дмитриенко Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05, 19.00.03 / Е. В. Дмитриенко. Ярославль, 2010. 26 с.
2. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Наталья Львовна Иванова. Ярославль, 2003. 408 с.
3. Ключева Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Н. В. Ключева. Ярославль, 2000. 322 с.
4. Кочунас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. Москва: Академический Проект, 1999. 240 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва [и др.]: Питер, 2012. 705 с.

7. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Издательство Института психотерапии, 2005. 496 с.

УДК 159.9

Изучение привязанности детей-дошкольников к матери*

Ю. А. Задорова

Костромской государственный университет

Институт педагогики и психологии

e-mail: julia.zadorova@yandex.ru

Аннотация. В статье описаны результаты изучения особенностей привязанности ребенка к матери, с учетом половой принадлежности детей. Выявлено, что большинство детей – дошкольники с надежным типом привязанности к матери. У девочек надежная привязанность отмечается чаще, чем у мальчиков.

Ключевые слова: привязанность, мальчики и девочки дошкольники, проективные методики.

В современных научных взглядах теория привязанности неоднократно рассмотрена как понятие, имеющее в своем основании отношения матери и ребенка. Где мать – объект привязанности, а далее выстраивается четко организованная ветвь второстепенных объектов (отец, сиблинги и т. д.) (Казанцева, 2009; Куфтяк, 2015). Эмоционально окрашенные взаимоотношения ребенка с близким ему взрослым дают основание выделить базовые типы привязанности: надежная (безопасная), избегающая, тревожно-амбивалентная, дезорганизованная привязанность [2].

Изучение привязанности в последние годы ведется в разных аспектах: влияние привязанности ребенка к матери на эффективность социализации (М. А. Василенко, 2011), привязанность младенца к матери и образ себя (Н. Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская, 2003) [1], изучается качество взаимоотношений матери и ребенка (С. Ю. Мещерякова, 1999), объекты привязанности у разновозрастных детей (Н. В. Сабельникова, 2006; Е. В. Пупырева, 2007) [8], взаимовлияние типа привязанности «мать-ребенок» с учетом психического развития детей младшего дошкольного возраста

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-01101.

та (М. А. Василенко, 2011) [3]. Взаимосвязь поведенческих особенностей матери и привязанности ребенка (А. Ф. Монтезирина, 2014), зависимость адаптации ребенка к дошкольному учреждению от материнских установок (Н. Н. Авдеева, 2013), привязанность ребенка в контексте отношений привязанности близких взрослых, трансляция привязанности в семейных поколениях (Е. В. Куфтяк, 2014, 2015).

Цель нашего исследования: изучение качества привязанности ребенка к близким взрослым (матери).

Материалы и методы: в исследовании приняли участие 60 воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Костромы (возраст 6,2–6,7 лет). Из них мальчиков – 22 человека, девочек – 38 человек.

Методики: «Опросник оценки типов привязанности к матери» (Е. В. Пупырева, Г. В. Бурменская, 2007), с целью исследования привязанности ребенка к матери с учетом половой идентификации (определение типа привязанности, через показатели: эмоциональная близость; взаимодействие с матерью в социальном контексте; восприятие матери как источника помощи и поддержки; принятие матерью и т. д. [8]. Проективное изучение представлений о привязанности у детей «Я и моя мама». Параметры, содержащие качественную оценку, обозначены и самостоятельно дополнены [5]. Для статистической обработки данных применялась программа Statistica 6.0.

Результаты: по данным, полученным в ходе исследования, 65 % воспитанников с безопасным/надежным типом, что отражается в тесной эмоциональной связи с матерью. Мать – сильнейший источник поддержки и опоры. Учитывая половую принадлежность: 42 % (25 девочек) и 23 % (14 мальчиков). У девочек надежная привязанность отмечается чаще, чем у мальчиков.

У 35 % детей небезопасный/ненадежный тип привязанности (тревожно-амбивалентный, избегающий). Из них: тревожно-амбивалентным типом (12 %). Дети с амбивалентным типом во взаимоотношениях с матерью зачастую неустойчивы/тревожны в личном отношении к матери. Учитывая половую принадлежность: 9 % (5 девочек) и 3 % (2 мальчика). В своих проявлениях без инициативны, вялы, ожидая внешней поддержки.

Во внешних проявлениях детей с избегающим типом (23 %) в контакте с матерью превалирует: эмоциональная сдержанность, находящая свое отражение в избегании прямого контакта «мать-ребенок». Видимым становится: обособленность и отсутствие зависимости в отношениях. Из них: 13 % (8 девочек) и 10 % (6 мальчиков).

Различия в показателях привязанности ребенка к матери отмечаются в группах надежно привязанных девочек и мальчиков, у которых

выражена эмоциональная близость с матерью, основанная на взаимопонимании и доверии в диаде «мать-ребенок» в отличие от группы ненадежно привязанных ($p < 0.000$, $p < 0.05$). Также в группах мальчиков и девочек надежно привязанных, присутствие матери вселяет уверенность в незнакомой ситуации, помогая безболезненно адаптироваться к новым условиям, в отличие от группы ненадежно-привязанных ($p < 0.000$, $p < 0.003$). В обеих группах с учетом половой принадлежности, надежно привязанные дети прибегают к помощи матери, при этом получая в ответ одобрение и поддержку ($p < 0.03$, $p < 0.003$). А также показатель эмоциональной чуткости и отклика матери, проявляющийся во внимании к внутреннему состоянию и переживаниям в отношении собственного ребенка, в группе надежно привязанных мальчиков и девочек более выражен в сравнении с ненадежно привязанными ($p < 0.000$, $p < 0.02$). В группе надежно привязанных мальчиков через субъективную призму восприятия, мать оценивается более «принимаемой» и открытой для своего ребенка в отличие от группы ненадежно привязанных ($p < 0.01$). Также в группе мальчиков надежно привязанных, потребность в присутствии матери выше, в сравнении с ненадежно привязанными, где эта необходимость минимальна ($p < 0.05$).

Обратимся к результатам проективной рисуночной методики «Я и моя мама»: Интересующие нас параметры, обозначенные для интерпретации рисунка, мы обработали с помощью контент-анализа. В рисунках всех детей независимо от типа привязанности и половой принадлежности нарисованы обе фигуры: мать и сам ребенок. Общий эмоциональный фон рисунков – у детей с ненадежным типом привязанности и в большинстве своем у мальчиков не имеет характерной насыщенности, использовано не более трех цветов. Дети надежно-привязанные, выбирали широкую цветовую гамму ее оттенков. Наличие штриховки в рисунках надежно и ненадежно привязанных, но разной интенсивности. При этом у девочек данный показатель более интенсивный что может отражать неоднозначность эмоционального комфорта в отношениях с матерью.

Дети, у которых привязанность определена как ненадежная для оформления рисунка просили дать фломастеры, чтобы интенсивнее и ярче были следы при закрашивании, зачастую выходя за пределы объекта. Возможное снятие напряжения посредством нажима, который прослеживается в нескольких рисунках. Комментируя, скорейшим завершением работы. В подобных рисунках, косвенная общность сюжета, стремление побыстрее закончить. В результате чего, доминирующий фон белый лист, в отсутствии объединяющего сюжета. Возможно, данный факт – отсутствие интереса к теме. У детей с надежным типом, в большинстве своем

девочки, прослеживалось желание в большей временной затрате для своего рисунка: стремление детализировать, украсить, прорисовать. Детализировать общность сюжета: совместную деятельность с матерью, добавить цветы, общий дом, беседку, машину и т. д. В процессе рисования комментировали любимые занятия со своей мамой.

В основной массе рисунков детей независимо от типа привязанности и пола не выявлено доминирующей фигуры матери или ребенка, пропорции достаточно выдержаны, в характере каждого из рисунков. Отдельное внимание рисункам детей, с тревожным типом привязанности у девочек, отсутствие вербальной части лица у автора (рот), но прорисован у мамы, что возможно указывает на границы в вербальном контакте. Так, мать чаще сама решает и говорит за ребенка.

Проективный метод послужил дополнением в описании особенностей привязанности между матерью и ребенком, с учетом типа привязанности последних [5].

Выводы: в настоящее время исследование расширяет свои границы в отношении описания привязанности в триадах (ребенок-мама-бабушка), а также посредством дополнительных методов изучения.

Список литературы

1. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и Доме ребенка. Москва: Смысл, 2003. 152 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. Москва: Гардарики, 2003. 480 с.
3. Василенко М. А. Влияние типа привязанности в диаде «мать-ребенок» на уровень психического развития детей двух-трех лет // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 121.
4. Задорова Ю. А. Влияние привязанности близких взрослых на привязанность ребенка // Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций / отв. ред. Н. П. Фетискин. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. С. 126–129.
5. Задорова Ю. А. Исследование привязанности матери и ребенка дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома: Костромской государственный университет. 2017. № 4. С. 64–68.
6. Куфтяк Е. В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2015. № 1 (86). С. 78–83.
7. Монтезериния А. Ф. Влияние поведения матери на привязанность ребенка // Сборник конференций Ниц Социосфера. 2014. № 3. С. 16–19.

8. Пупырева Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2007.

9. Ainsworth V., Blehar M., Waters E., Walls S. Patters of attachment: a psychological study of the strange situation. N.J., 1978.

УДК 159.9

Разработка методики оценки самооффективности психологов-консультантов и психотерапевтов

**Н. В. Кисельникова, Т. Н. Альмухаметова, М. М. Данина,
Е. А. Куминская, Е. В. Лаврова, Д. Э. Крашенинников**

*ПИ РАО, Москва
e-mail: nv_psy@mail.ru*

Аннотация. В работе представлены предварительные результаты адаптации Шкалы самооффективности консультанта (Counselor Activity Self-Efficacy Scales, CASES), позволяющей помогающим практикам оценивать свои навыки, а также отслеживать развитие навыков при прохождении обучения психотерапии. Разработка русскоязычного инструмента по измерению самооффективности в трех областях деятельности психолога-консультанта (психотерапевта): навыки предпрактической подготовки, навыки по управлению сессией, навыки по управлению сложными клиническими ситуациями.

Ключевые слова: самооффективность, психотерапия, помогающие навыки, адаптация методики.

Исследователи консультативной психологии и смежных помогающих профессий долгое время пытались раскрыть механизмы повышения эффективности профессионалов в этих областях и фасилитировать процесс их развития (Russell, Crimmings, Lent, 1984). Один из особенно перспективных подходов заключался в применении общей социально-когнитивной теории А. Бандуры (1986, 1997) к изучению развития консультантов, а именно, в исследовании социально-когнитивной структуры самооффективности, выраженной в убеждениях консультантов о своих способностях реализовывать определенное профессиональное поведение (Larson,

© Кисельникова Н. В., Альмухаметова Т. Н., Данина М. М., Куминская Е. А., Лаврова Е. В., Крашенинников Д. Э., 2020

Daniels, 1998). Важность этих убеждений связывается с двумя причинами. Во-первых, предполагается, что самооффективность консультантов влияет на характер их когнитивных, аффективных и поведенческих реакций в процессе консультирования (Larson, 1998). Во-вторых, самооффективность может помочь объяснить некоторые аспекты профессиональной позиции и развития, такие как степень заинтересованности в профессии в консультировании и пр. (Heppneretal., 1996).

L. M. Larson, J. A. Daniels (1998) пришли к выводу, что существующие показатели самооффективности консультанта положительно коррелируют с показателями работы, а также с опытом – специалисты с большим стажем сообщают о более высокой эффективности, чем начинающие. Также отмечается, что самооффективность консультантов положительно коррелирует с удовлетворенностью и отрицательно – с беспокойством относительно своей деятельности; вовлечение в практику и получение положительной обратной связи способствует повышению самооффективности у начинающих специалистов.

Несмотря на наличие определенных данных, отмечается необходимость дополнительных исследований самооффективности психологов-консультантов. R.W. Lent, G. Hackett и S.D. Brown (1998) говорят о нескольких проблемах в определении и измерении самооффективности консультанта и связанных с ней конструкторов. Они отмечают, в частности, несовершенство существующих шкал оценки самооффективности консультантов и их теоретическую необоснованность.

Целью нашего исследования выступила адаптация Шкалы самооффективности консультанта (CounselorActivitySelf-EfficacyScales, CASES) (Lent, Hill, Hoffman, 2003), позволяющей помогающим практикам оценивать свои навыки. Она также используется при прохождении обучения психотерапии для самооценивания развивающихся навыков.

Опросник состоит из трех частей, каждая из которых содержит вопросы про представления консультанта о его способности решать различные профессиональные задачи. Первая часть посвящена общим компетенциям психолога-консультанта (психотерапевта), вторая часть – специальным компетенциям, а третья касается поведения в разных сложных ситуациях, с которыми специалист может столкнуться в работе. Респонденту предлагается оценить свою уверенность в той или иной компетенции по 10-балльной шкале (от 0 до 9).

В оригинал опросника заложено 6 шкал и 41 вопрос: навыков выработки нового видения, навыков исследования, действия, управления консультацией, компетенций, помогающих справиться с конфликтом отношений и компетенций, помогающих клиенту переживать дистресс.

Дизайн шкал самооффективности консультанта (CASES) основан на синтезе концепций: модели помогающих навыков Hill С.Е., О'Brien К.М. (1999), связанных с ней исследований (Hilletal., 1999; Larson, 1998; Larson&Daniels, 1998; Lentetal., 1998), и обобщении профессионального опыта тренеров и супервизоров психологов-консультантов. В частности, авторы концептуализировали самооффективность как охватывающую три обширных субдомена самооценки способности (а) применять базовые навыки помощи, (б) управлять сессией, и (с) обсуждать сложные ситуации консультирования.

В адаптации опросника приняло участие 255 практикующих психотерапевтов и психологов-консультантов в возрасте от 18 до 67 лет, из них 218 женщин, 37 мужчин и со стажем работы от 0,5 до 10 лет и более.

Для проверки валидности использовались следующие опросники: 1) опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (2009); 2) опросник эмпатии Дэвиса в адаптации Т. Д. Карягиной, Н. В. Кухтовой (2016); 3) шкала позитивного и негативного аффекта (ШПАНА) в адаптации Е. Н. Осина (2012). Все участники заполнили пакет опросников вместе с краткой анкетой с демографическими данными и информацией об опыте консультирования.

Результаты. Проверка надежности-согласованности пунктов опросника была проведена путем расчета коэффициента Альфа Кронбаха для каждого пункта. За критическое значение был принят коэффициент 0,7. В результате проверки опросника все пункты были оставлены. Для моделирования структуры опросника использовался метод конфирматорного факторного анализа, который применялся ко всем пунктам опросника. Моделирование структурными уравнениями было проведено при помощи AmosGraphics, версия 19.0. Для анализа была использована оригинальная структура опросника. В результате была подтверждена исходная шестифакторная модель.

Затем проводилось исследование конструктивной валидности методики. В частности, исследовались связи показателей Опросника самооффективности с показателями Шкалы позитивного и негативного аффекта, Опросника эмпатии, Опросника эмоционального интеллекта. На основе известных эмпирических фактов были сформулированы следующие корреляционные гипотезы: показатели по субшкалам Опросника самооффективности будут положительно коррелировать с показателями шкал эмпатической заботы и сопереживания (по опроснику М. Дэвиса) и отрицательно коррелировать с показателями эмпатического дистресса (по опроснику М. Дэвиса), положительно коррелировать с показателями субшкал эмоционального интеллекта (по опроснику Д. В. Люсина). Корреляционные гипотезы проверялись посредством расчета коэффициента корреляции Пирсона.

Были получены результаты, сопоставимые с данными по оригинальной версии опросника CASES. Адаптированные шкалы CASES продемонстрировали сильные корреляции с отрицательным и положительным аффектом и умеренные – в оригинальной версии. Подтвержденные гипотезы о связи показателей опросника с баллами по Опроснику эмпатии и Опроснику эмоционального интеллекта позволяют говорить о конструктивной валидности русскоязычной Шкалы самооффективности. Так, действительно, показатели по субшкалам Опросника самооффективности положительно коррелируют с показателями шкал эмпатической заботы и сопереживания и отрицательно коррелируют с показателями эмпатического дистресса (по опроснику М. Дэвиса), положительно коррелируют с показателями субшкал эмоционального интеллекта (по опроснику Д. В. Люсина).

Разработанный инструмент предполагает несколько направлений для будущих исследований, профессиональной подготовки и практики, направленной на повышение эффективности работы психологов-консультантов. Во-первых, его можно использовать для мониторинга естественного прогресса в консультировании у обучающихся. Во-вторых, самостоятельным направлением выступает изучение факторов, которые способствуют повышению самооффективности консультантов. Результаты Р. Лент, К. Хилл показывают, что оценки CASES растут с получением дополнительного опыта консультирования. Другой вопрос, заслуживающий внимания, – это степень, в которой оценки самооффективности специфичны для конкретных клиентских случаев. Р. Lentetal. (1998) предположили, что самооффективность может варьироваться в зависимости от конкретных клиентов, с которыми имеет дело консультант. В таком случае оценки самооффективности по отношению к конкретным клиентам, вероятно, будут более изменчивыми, чем глобальные оценки не зависящей от контекста самооффективности. Также может быть, что, по сравнению с глобальными оценками самооффективности, специфичные для клиентских случаев оценки являются лучшими предикторами поведения в профессиональной деятельности. Исследования этих проблем могут расширить текущее понимание эффективности консультирования и того, как оно протекает на уровне сессий.

Список литературы

1. Карягина Т. Д., Кухтова Н. В. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 33–61. Doi: 10.17759/cpp20162404003
2. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от мо-

делей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.

3. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.

4. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

5. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

6. Heppner M. J., O'Brien K. M., Hinkelman J. M., Flores L. Y. Training counseling psychologists in career development: Are we our own worst enemies? // The Counseling Psychologist. 1996. № 24. Pp. 105–125.

7. Hill C. E., O'Brien K. M., Kolchakian M. R., Quimby J. L., Kellems I. S., Zack J. S., Herbenick D. L. Training undergraduate students to become helpers: An investigation of changes in performing helping skills, self-efficacy about helping, and anxiety about helping. Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park, 1999.

8. Larson L. M. The social cognitive model of counselor training // The Counseling Psychologist. 1998. № 26. Pp. 219–273.

9. Larson L. M., Daniels J. A. Review of the counseling self-efficacy literature. The Counseling Psychologist. 1998. № 26. Pp. 179–218.

10. Lent R. W., Hill C. E., Hoffman M. A. Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales // Journal of Counseling Psychology. 2003. Vol. 50. № 1. Pp. 97–108.

11. Lent R. W., Hackett G., Brown S. D. Extending social cognitive theory to counselor training: Problems and prospects // The Counseling Psychologist. 1998. № 26. Pp. 295–306.

12. Russell R. K., Crimmings A. M., Lent R. W. Counselor training and supervision: Theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology. Pp. 625–681. New York: Wiley, 1984.

УДК 159.9

Влияние личности психолога-консультанта на этическое поле профессиональной деятельности

Н. В. Ключева

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

Аннотация. В статье рассмотрены этические аспекты консультирования. В узком смысле, этичность консультанта проявляется в следовании этиче-

© Ключева Н. В., 2020

ским нормам и принципам, в широком – в рефлексии и актуализации ценностно-смысловых и мировоззренческих оснований, регулирующих отношения с клиентом и жизнь психолога в целом, то что называют аксиологическим измерением практики. Дана описание психологических характеристик, связанных со способностью консультанта обнаружить этическое поле консультирования. Показана роль самопонимания в этической регуляции деятельности консультанта.

Ключевые слова: этика, психолог-консультант, этическая регуляция, самопонимание, рефлексия, ценности, смыслы, мировоззрение.

В процессе консультирования актуализируются мотивы и ценности, устремления и цели, моральные установки и нравственные представления психолога-консультанта о мире, отношениях между людьми. Мера ответственности психолога и клиентов за ход и результаты консультативного процесса поднимается до высочайшего уровня – судьбы не только отдельного человека, но и его близких. Этическая проблематика в консультировании проявляется не только в узком смысле, в частности, в следовании этическим профессиональным нормам – конфиденциальности, уважения клиента, в выборе консультантом конкретного способа работы, принятии им права клиента на самостоятельное решение, но и в широком смысле: в рефлексии и актуализации ценностно-смысловых и мировоззренческих оснований, регулирующих отношения с клиентом и жизнь психолога в целом, то что называют аксиологическим измерением практики.

Р. Кочюнас выделяет две позиции относительно проявления ценностей в консультировании. Первая – консультант должен быть «объективным», ценностно нейтральным и не вносить в консультативные отношения свою жизненную философию и ценностную систему. Он обязан полностью сконцентрироваться на ценностях клиентов и не занимать во время консультирования определенную позицию по моральным и ценностным аспектам. Второе мнение Е. Williamson (1958; цит. по: George, Cristiani, 1990), согласно которому консультант должен открыто и ясно демонстрировать клиенту свою ценностную позицию.

Комментируя эти противоположные точки зрения Р. Кочюнас пишет, что «полностью исключить ценности консультанта, мировоззренческие аспекты из консультативного контакта с клиентом просто невозможно, если консультирование понимать как отношения двух людей... Консультант должен четко знать свои ценности, не скрывать их от клиента и не избегать ценностных дискуссий на консультативных встречах, поскольку немало проблем скрыто именно в ценностных конфликтах клиентов или в непонимании ими собственной ценностной системы. Однако ясная цен-

ностная позиция консультанта не подразумевает нравочений и морализирования. ...Выдвигаемые консультантом цели и используемые методы отражают и его философию жизни. Даже прямо не навязывая клиенту свои ценности, однако придерживаясь в работе определенной философии, мы неизбежно «вносим» в консультирование свое воззрение на систему существенных вопросов жизни» (Кочюнас Р., с. 27–28).

Внимание к этической составляющей консультирования является показателем профессиональной пригодности психолога. Однако лишь констатация ценности этики и ее значимости в личностном и профессиональном росте психолога-консультанта остается красивым, но общим местом, если не раскрыть содержательно диапазон и возможность тех или иных выборов в пространстве этической проблематики. Именно содержательные характеристики, объем, степени свободы и способы понимания этической проблематики служат предпосылкой и основой личностного самоопределения консультанта в сложных ситуациях.

Диссертационное исследование, проведенное под нашим руководством А. Б. Армашовой, позволило выделить следующие психологические характеристики, связанные со способностью консультанта обнаружить этическое поле консультирования (Армашова А. Б., 2018).

1. Характеристики личностной зрелости, которые описаны Э. Шостромом на основе теории самоактуализации А. Маслоу, концепций психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта (Ф. Перлз, Р. Мэя), идей К. Роджерса и других представителей экзистенциально-гуманистического направления:

– независимость ценностей и поведения извне – относительная независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Данное качество дает свободу в выборе, неподверженность внешнему влиянию, позволяет психологу реализовать авторскую позицию в ситуации принятия решения. Оно позволяет быть критичным при оценке этически сложных ситуаций, когда принципы профессионального кодекса могут противоречить друг другу, а профессиональная мораль теряет очевидность и не может регламентировать действия специалиста;

– компетентность во времени – способность личности жить настоящим моментом, переживая его во всей полноте и осознавая его значимость, ощущать неразрывную связь прошлого, настоящего и будущего, видеть свою жизнь целостной. Мироощущение, с которым связана данная характеристика, способствует высокой моральной ответственности личности,

предполагает осознание авторства принимаемого решения и его последствий. Также, способность жить настоящим способствует осознанности своих поступках. Такая личность склонна к самоопределению, процессам переоценки ценностей, менее подвержена постпроизвольному поведению.

2. Характеристики «дискурсивной морали» личности. Этическая ориентация (нравственный поступок), согласно мнению большинства исследователей, предполагает «дискурсивную мораль» (Ю. Хабермас). Это означает, что нравственные обязанности сначала проверяются, затем принимаются, т. е. интериоризируются личностью. Следование им является не социально одобряемым поведением, а свободным выбором. Данная характеристика является атрибутивной для высших уровней нравственного сознания. У Л. Колберга это постконвенциональный уровень развития моральных суждений, в эмпатической модели К. Гиллиган и Н. Айзенберг это уровень самоуважения, у Б.С. Братуся это просоциальный уровень ценностной-смысловой сферы. Дискурсивная мораль проявляется в следующих личностных характеристиках:

– самоуважение предполагает, что решение об ориентировке на свои потребности или потребности другого принимается на основе осознанного самостоятельного выбора;

– постконвенциональный уровень морали предполагает ориентацию на интериоризированные ценности справедливости и прав личности, высшие этические принципы.

3. Способность к эмоциональному отклику является одним из важных эмоциональных регуляторов личностного выбора. В этически сложных ситуациях эмпатия позволяет воспринимать конкретную ситуацию как значимую, а не просто как профессиональную задачу, делать прогноз и переживать последствия своего решения для вовлеченных сторон.

Следует также обратиться к мысли Дж. Бюджентала о том, что в работе психотерапевта «требуется неусыпное внимание к внутреннему миру переживаний клиента при понимании того, что первейшим инструментом, необходимым для этого является его (психотерапевта) собственная субъективность» (Дж.Бюджентал, 1998).

Самоисследование и понимание себя консультантом в процессе консультирования – это возможность постижения сложнейшего, неисчерпаемого, удивительного внутреннего мира человека в его «безжалостном разнообразии» (Дж.Бюджентал, 1998). Любая активность консультанта по отношению к клиенту приобретает подлинный смысл постольку, поскольку она затрагивает его внутренний мир, субъективность. Ядром субъективности являются ценности – то, чем человек дорожит в жизни и чему придает особое значение. Это может быть справедливость или милосердие, взаимопомощь, здоровье,

красота, любовь и многие другие. Мы можем говорить о ценностях, декларировать их наличие у себя, а можем их глубоко переживать. Несовпадение декларируемых и осознаваемых личностью моральных норм и реального их воплощения в поведении является актуальной проблемой. Психолог может искренне полагать, что будет вести себя в будущих ситуациях морального выбора в соответствии с декларируемыми им ценностями и нормами, но в реальности этого не происходит. Знание норм морали и согласие с ними не являются индикаторами высокой нравственности.

Этически сложные ситуации для консультанта – определенный вызов: увидеть ту ценность, которая нуждается в поддержке действием (поступком). При этом поступок как «событие бытия» (М. М.Бахтин) – это результат ответственно воспринятого, осмысленного и пережитого, а не навязанного извне долженствования.

Ответственное и осмысленное действие консультанта предполагает работу по самопониманию, требует немалых усилий, мужества, определенных способностей, которые С. Л. Братченко назвал рефлексивно-феноменологической компетентностью. Ее развитие предполагает применение определенных методов и приемов познания и самопонимания (С. Л. Братченко).

Одним из таких методов является рефлексия, которая предполагает поиск ответов на вопросы самому себе, при этом важен и процесс вопрошания, и ответы, которые являются итогом рефлексии.

В. В. Знаков вводит тонкую дифференцировку феноменов «самопознания» и «самопонимания». Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на констатирующие вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?». В процессе самопонимания мы отвечаем на вопросы другого типа – причинные: «Зачем я так поступил?», «Почему я так воспринимаю этого человека?». Результатом самопознания оказываются новые знания, а самопонимания – новый смысл того, что человек уже знал о себе (Знаков В. В., 2007).

Подлинный поиск включает не только рефлексивное самонаблюдение, но и осмысление опыта. Рефлексивное отношение к пониманию человеком своего «способа бытия», его проблематизация, выход за пределы привычного видения, взгляд с разных сторон, в разных контекстах – все это дает возможность нового понимания и осмысления, создает ситуацию «производства смысла» (Ф. Е. Василюк, 1984). Расширение, углубление, изменение или переосмысление контекста конкретной ситуации или проблемы дает шанс получить новое видение и понимание, новые вопросы и ответы. Простая и однозначная ситуация превращается в более сложную, вариативную, а проблема, кажущаяся тупиковой, превращается в открытую для изменения.

В результате, даже в самой трудной и безвыходной ситуации появляется новая надежда, новые шансы (классическая формула «экзистенциального клиента»: «Я не знал, что у меня есть выбор...»). Появляется перспектива «поменяться местами» с ситуацией – уже не она «ведет» человека, управляет его действиями, а наоборот, у профессионала появляется шанс овладеть ею.

Список литературы

1. Армашова А. Б. Этические дилеммы во взаимодействии психолога-консультанта и клиента: автореф. дис. ... канд. пс. наук. Ярославль, 2018.
2. Братченко С. Л. Вопросы самому себе как путь понимания. URL: <http://hpsy.ru/public/x1353.htm>
3. Бюдженгаль Дж. Наука быть живым / пер. с англ. А. Б. Фенько. Москва: Независимая фирма «Класс», 1998.
4. Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // Методология и история психологии. 2007. Т. 2.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва: Академический проект». 1999.
6. George R. L., Cristiani T. S. Counseling: Theory and Practice, 3rd Ed. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1990. С. 65–74.

УДК 159.9

Временная перспектива и толерантность к неопределенности как предикторы психологического благополучия у студентов

И. В. Лазюк, И. В. Пономаренко

*Новосибирский государственный медицинский институт, Новосибирск
e-mail: iren8002@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются временная перспектива и толерантность к неопределенности как предикторы психического благополучия у студентов. Психологическое благополучие служит положительным фактором оптимального функционирования и качества жизни человека. Снижение уровня психологического благополучия студентов способствует эмоциональному выгоранию, росту числа ошибок в практической деятельности, неудовлетворенности обучением и потенциально может повлиять на их будущие карьерные возможности.

Ключевые слова: временная перспектива, толерантность к неопределенности, психологическое благополучие, студенты.

© Лазюк И. В., Пономаренко И. В., 2020

Студенческая жизнь – это критический период, в течение которого люди начинают делать решительные шаги к независимости, а также происходит важный переходный период роста и развития, который соединяет юность и взрослую жизнь. Образ жизни и поведение, которые развивает человек на этом этапе, чаще всего сохраняются в зрелом возрасте. Студенты – особая группа населения, которая зачастую более склонна к высокому уровню психологического стресса. Это связано с тем фактом, что студенты сталкиваются с множеством факторов стресса, такими как академическая нагрузка, постоянное давление с целью добиться успеха, конкуренция со сверстниками, возрастающий уровень ответственности, финансовое бремя, давление со стороны педагогов или родителей, а также опасения по поводу будущего. Что касается жалоб на психологическое здоровье и симптомы, то проблемы психического здоровья становятся все серьезнее и чаще (Gu Y. et al., 2016).

Снижение уровня психологического благополучия студентов способствует эмоциональному выгоранию, росту числа ошибок в практической деятельности, неудовлетворенности обучением и потенциально может повлиять на их будущие карьерные возможности (Davies E. B. et al., 2014). Более того, психологическое благополучие служит положительным предиктором оптимального функционирования и качества жизни человека. Психологическое благополучие включает когнитивные и эмоциональные оценки людей своей жизни с точки зрения воспринимаемой удовлетворенности жизнью, наличия положительных эмоций и отсутствия отрицательных эмоций, способность адаптироваться к событиям прошлого, настоящего и будущего (Cho E. et al., 2019). Важность психологического благополучия обусловлена тем, что этот феномен можно рассматривать в двух аспектах: как результат, определенное внутреннее состояние и внутренний ресурс, обеспечивающий позитивное развитие личности, с другой – расценивать его в качестве показателя личностной готовности к профессиональной деятельности (Семенова Л. Э. и др., 2018).

У студентов обычно есть 2 способа обратиться за помощью: непрофессиональный подход (обращение за помощью к членам семьи, друзьям и т. д.) и профессиональный подход (обращение за помощью в консультационные учреждения). Однако многие исследования показали, что молодые люди испытывают некоторую стигму по отношению к психологическому консультированию; следовательно, когда студенты сталкиваются с проблемами психологического благополучия, они, как правило, пытаются решить их самостоятельно. Профессиональная помощь – это последний вариант, о котором они думают.

С целью снижения стигматизации психологической помощи, выявления социально-психологических факторов, неблагоприятно отражающихся на психическом здоровье, развитии профессионального самосознания обучающихся, их психологической культуры и коммуникативной компетентности в Новосибирском государственном медицинском университете в 2012 году было создано структурное подразделение «Центр психосоциального сопровождения обучающихся» куда ежегодно за психологической помощью обращается около 100 человек. В период с сентября 2019 года по июнь 2020 года за консультативной помощью в индивидуальном порядке обратилось 92 человека со всех факультетов НГМУ. Основные вопросы, обсуждаемые на консультациях, касались вопросов профессионального самоопределения, межличностных отношений, внутриличностных конфликтов, взаимоотношений в группе, повышения стрессоустойчивости во время сдачи сессии, сохранение психологического равновесия во время пандемии COVID-19, проблемы дистанционного образования. Наибольшую обеспокоенность у студентов вызывают информационная перегрузка, неудовлетворенность качеством жизни, неопределенность процесса обучения в связи с пандемией, размытость перспектив будущего. По данным ряда исследований, психологическое благополучие тесно связано с временной перспективой и толерантностью к неопределенности (Hancock J. et al., 2020; Pilishvili T., 2017). Психологическому благополучию и позитивным жизненным результатам способствует сбалансированная временная перспектива, которую описывают как тенденцию фокусироваться на прошлых, настоящих и будущих временных горизонтах (Jankowski K., et al., 2020). Временная перспектива может быть описана как отношение человека к его личному прошлому, настоящему и будущему. Она играет роль в нескольких областях психологического функционирования (самоэффективность, преодоление трудностей) и влияет на реальные мысли и поведение (Lefevre K. et al., 2019). Высокий уровень толерантности к неопределенности будет положительно влиять на психологическое благополучие личности, способность комфортно воспринимать неоднозначность перспективы развития может благоприятно отражаться на повышении общего состояния психологического благополучия личности в целом (Вотинцева Т. С. и др., 2016).

Сотрудниками Центра было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенностей временной перспективы и толерантности к неопределенности у студентов. Методики: Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера, версия Г.У. Солдатовой; опросник временной перспективы Ф.Зимбардо; рисуночная методика И. Л. Соломина «Жизненный путь». В исследовании приняли участие 133 студента, обучающихся на 1–3 курсах НГМУ.

Результаты и их обсуждение. Опросник С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой позволяет определить общий показатель интолерантности к неопределенности, полученный в результате проведенного эмпирического исследования и оценить внутреннюю структуру толерантности к неопределенности.

Высокие показатели общего балла интолерантности к неопределенности выявлены в 6,8 % случаев, средние показатели интолерантности к неопределенности выявлены в 76,4 % случаев, низкие показатели интолерантности к неопределенности выявлены в 16,8 % опрошенных. Высокие показатели свидетельствуют о том, что неопределенные ситуации субъект воспринимает как угрожающие. Высокие показатели по шкале «Новизна» диагностированы у 1,4 % опрошенных, средние показатели выявлены у 90,5 % студентов, низкие показатели обнаружены у 8,1 % респондентов. Высокие показатели по шкале «Сложность» диагностированы у 12,2 % опрошенных, средние показатели выявлены у 85,8 % студентов, низкие показатели обнаружены у 2 % респондентов. Высокие показатели по шкале «Неразрешимость» диагностированы у 8,8 % опрошенных, средние показатели выявлены у 88,5 % студентов, низкие показатели обнаружены у 2,7 % респондентов. Стоит отметить, что результаты исследования показали, что наибольший вклад в формирование высоких показателей интолерантности в 90 % случаев оказывают высокие показатели шкалы «Сложность». Высокие баллы по шкале «Новизна» не оказывают влияния на высокие показатели общего балла.

При оценке сбалансированности временной перспективы у студентов мы опирались на представление Ф. Зимбардо, по мнению которого, временная перспектива сбалансирована, если показатели настоящего, прошлого и будущего примерно одинаково представлены во временной перспективе. Сбалансированная временная перспектива является наиболее оптимальной с точки зрения психологического и физического здоровья, а также функционирования человека в социуме.

Установлено, что сбалансированный тип временной перспективы выявлен только лишь у 9,7 % испытуемых, у 90,3 % временная перспектива несбалансированная. Можно предположить, что выявленная несбалансированность временной перспективы у студентов связана с недостаточной сформированностью идентичности, в том числе профессиональной. Несбалансированность внутреннего мира вообще характерна для юношеского возраста. С точки зрения Э. Эриксона типичной особенностью этого возраста является «ролевой мораторий»: диапазон выполняемых ролей расширяется, но эти роли не усваиваются окончательно.

При исследовании эмоциональной окраски временных отрезков с помощью методики «Жизненный путь» установлено, что при изображении жизненного пути преобладает зона будущего, однако часто оно имеет негативную окраску, признаки тревоги и неопределенности, у ряда студентов зона будущего не прорисована, что может показывать неоформленность и размытость представлений о будущем. Рисуночная методика подтверждает высокую значимость будущего для студентов, однако эта значимость может быть связана как с позитивными, так и негативными эмоциями. Ряд студентов могут испытывать страх перед будущим, его неопределенностью. У 67 % зона прошлого не прорисована, преобладает негативное представление о прошлом, что может быть связано с негативными переживаниями в прошлом.

Выводы. Для большинства студентов характерен средний уровень толерантности к неопределенности и высокая частота встречаемости несбалансированной временной перспективы. Методика рисуночных метафор показывает противоречивость и конфликтность представлений студентов о жизненном пути, наличие кризисных переживаний, преобладание направленности в будущее при его неоднозначной оценке (как позитивной, так и негативной).

На основании полученных результатов исследования и практических наблюдений стоит отметить необходимость психологического консультирования студентов в процессе обучения, расширения возможностей психологической службы учебного заведения, разработки программ, мастер-классов и тренингов, направленных на создание психологической безопасности образовательного процесса, поддержание психического здоровья его участников, развитию личности в среде вуза.

Список литературы

1. Вотинцева Т. С. Взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности и психологического благополучия личности / Т. С. Вотинцева, В. Р. Петренко // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-tolerantnosti-k-neopredelennosti-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 10.09.2020).

2. Семенова Л. Э. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик / Л. Э. Семенова, Т. А. Серебрякова // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3. Doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-10 (дата обращения: 10.09.2020).

3. Cho E. The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students' burnout and well-being / E. Cho, S. Jeon // BMC Med Educ. 2019; 19(1):43. Doi:10.1186/s12909-019-1477-2

4. Davies E.B. Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis / E.B. Davies, R. Morriss, C. Glazebrook // J Med Internet Res. 2014. 16(5):e130. Doi:10.2196/jmir.3142
5. Gu Y. Social supports and mental health: A cross-sectional study on the correlation of self-consistency and congruence in China / Y. Gu, J. Hu, Y. Hu // BMC Health Serv Res. – 2016. – 16:207. Doi: 10.1186/s12913-016-1463-x
6. Hancock J. Tolerance of ambiguity and psychological well-being in medical training: A systematic review. / J. Hancock, K. Mattick // Med Educ. 2020. 54(2). Pp. 125–137.
7. Jankowski K. What Are the Optimal Levels of Time Perspectives? Deviation from the Balanced Time Perspective-Revisited (DBTP-r). / K. Jankowski, M. Zajenkowski, M. Stolarski // Psychologica Belgica. 2020. 60(1). Pp. 164–183.
8. Lefevre K. Time perspective differences between depressed patients and non-depressed participants, and their relationships with depressive and anxiety symptoms / K. Lefèvre, C. Mirabel-Sarron, A. Docteur // J Affect Disord. 2019. 246. Pp. 320–326.
9. Pilishvili T. Time Perspective and the Psychological Well-Being of Chinese University Students adapting to Russia / T. Pilishvili // The Open Psychology Journal. 2017. 10. Pp. 11–18.

УДК 159.9

Связь актуального запроса клиента и его ранних детских воспоминаний

Е. Г. Руновская, Н. И. Афанасьева

e-mail: erunovskaya@bk.ru

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье представлена типология клиентского запроса и ранних детских воспоминаний клиента. Приведены результаты исследования связи актуального запроса клиента и его ранних детских воспоминаний.

Ключевые слова: запрос клиента, ранние детские воспоминания.

Ранние детские воспоминания (РДВ) являются частью внутренней жизни человека, а также элементом той реальности, в которой он существует. По мнению большинства исследователей РДВ (Дж. Брунер, С. Шахтер, Г. Мюррей, Дж. Крамер, С. Томкинс, Л. Росс и Ньюби-Кларк, Д. Ма-

кАдамса и др.), случайных воспоминаний не бывает. Из бесчисленного множества впечатлений и событий своей жизни человек выбирает для запоминания только те, которые ощущаются им как связанные с его нынешним положением (Бондарева, 2007; Нуркова, 2000). А. Адлер рассматривал анализ РДВ в качестве главного метода исследования личности, позволяющего наилучшим образом выявить стиль жизни человека (Адлер, 1986).

Нами было проведено исследование, направленное на изучение связи между актуальным запросом клиента и его ранними детскими воспоминаниями, в котором приняли участие 93 человека (86 % женщины и 14 % мужчины), в возрасте от 16 до 53 лет.

Методы исследования: анкетирование, тест-опросник анализ ранних воспоминаний, метод экспертных оценок, качественный анализ материала (в рамках идеографического подхода).

На основе качественного анализа материала, нами выделена типология клиентского запроса для данной выборки: (1) взаимоотношения (поиск партнера, супружеские отношения, отношения с коллегами и т. д.); (2) детско-родительские отношения (отношения с детьми, отношения с родителями); (3) трудная жизненная ситуация (утрата работы, нарушение здоровья, финансовые обязательства и т. д.); (4) личностное развитие (поиск себя, развитие интересов и т. д.); (5) самоотношение (анализ своих качеств и способностей, самооценка и т. д.); (6) неудовлетворенность качеством жизни (желание сменить работу, финансовые ограничения и т. д.).

Изучение ранних воспоминаний респондентов показало, что существует тесная взаимосвязь между чувствами, пережитыми испытуемыми в раннем детстве в связи с запомнившимися им событиями, и теми чувствами, которые переживают испытуемые в межличностных отношениях актуальной ситуации.

В соответствии с концепцией личности В. Н. Мясищева (Мясищев, 1998), нами выделена типология РДВ клиента, которая включила в себя: (1) отношение к отцу; (2) отношение к матери; (3) отношение к близкому кругу (бабушки, дедушки, братья и сестры); (4) отношение к дальнему кругу (нянечки, врачи, незнакомые люди, дальние родственники); (5) отношение к себе; (6) отношение к миру.

Отношения человека можно представить в некоторой иерархии от наиболее важных для человека до второстепенных. Данная иерархия весьма динамична и изменчива вследствие развития личности.

По отношению к своим родителям и близким родственникам у ребенка уже есть сформированные чувства (положительные или отрицатель-

ные). По отношению к себе или окружающему миру отношение может быть еще не сформировано. При этом, фигуры отца и матери в проведенном исследовании являются значимыми объектами отношений, что подтверждает теорию отношений В. Н. Мясищева.

Статистическая обработка полученных данных выявила наличие двух значимых связей у респондентов-женщин:

1. положительная корреляционная связь между актуальным запросом «детско-родительские отношения» и РДВ «отношение к матери» ($p < 0,001$). Примеры клиентского запроса и раннего детского воспоминания:

– запрос: «стала замечать, как средний ревнует к младшему (старшая дочь уже взрослая)»; РДВ: «я на листочках рисовала договор, по которому мама принадлежит мне и просила годовалую сестру подписать его»;

– запрос: «ревность к своей маме. Мой ребенок выбирает ее, а не меня. Она больше включена в него, а я со вторым ребенком нахожусь»; РДВ: «бабушка отвела меня удалять гланды. Было не понятно, страшно и больно. Я бежала по длинному коридору, а маму не пустили. Было очень страшно и обидно».

Очевидно, что в существующих детско-родительских отношениях клиента проявляются чувства, связанные с его детскими неразрешенными отношениями со своей матерью.

2. положительная корреляционная связь между актуальным запросом клиента «личностное развитие» и РДВ «отношение к отцу» ($p < 0,05$).

Примеры клиентского запроса и раннего детского воспоминания:

– запрос: «пишу научную работу и очень хочется, чтобы она была на уровне»; РДВ: «когда мне было 1,5- 2 года мы жили на Дальнем Востоке. Папа сажал меня на турникет и катал как на каруселях. Для меня это воспоминание про радость родительства. Про тепло»;

– запрос: «не могу решить - стоит продолжать обучение или нет. Учебка- как лучик солнца в этом темном царстве»; РДВ: «папа купил мне швейную машинку небольшого размера. Я чувствовала себя любимой дочкой. Я так была рада и счастлива. Мама работала, поэтому все яркие воспоминания связаны с папой».

Важно, что эта связь проявляется только в тех случаях, когда фигура отца в воспоминаниях имеет положительную окраску и является поддерживающей и ресурсной для решения актуальных задач.

Значимых корреляций у респондентов-мужчин между актуальным клиентским запросом и ранними детскими воспоминаниями не выявлено. Возможно, из-за недостаточной выборки для исследования.

Полученные результаты можно использовать в практике работы психолога-консультанта при анализе ранних детских воспоминаний клиента.

Также важно учитывать: к какой смысловой группе относится воспоминание, какую имеет направленность (переживание про себя, в отношении кого-то или чего-то), эмоциональную выраженность, как прошлый опыт связан с актуальным запросом клиента, как клиент проявляет способность к осмыслению себя и рефлексии опыта.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. 30–60 годы XX века: Тексты / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. Москва: Издательство Московского университета, 1986. С. 131–140.
2. Бондарева М. О. Образ детства взрослого человека в контексте жизненной ситуации. Дис. канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2007.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. Москва: Институт практической психологии. НПО «МОДЭК», 1998. 368 с.
4. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В. В. Нуркова. Москва: Изд-во Университета РАО, 2000. 320 с.

УДК 159.9

Точность оценки детского дистресса родителями и медицинским персоналом в процессе стационарного лечения детей с онкологическими/гематологическими заболеваниями*

**Т. В. Рябова, Н. В. Клипина, Н. С. Никольская,
Е. А. Стефаненко, Е. С. Шуткова, А. Е. Хаин**
НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева, Москва
e-mail: riabova07@mail.ru

Аннотация. Исследовано соответствие оценок эмоционального дистресса детьми, проходящими лечение в онкологическом стационаре, с оценками их дистресса родителями и врачами. В исследовании приняли участие 159 детей, 153 родителя и 36 врачей, для оценки дистресса использовались скрининговые шкалы дистресса. Показано, что оценка родителей и врачей согласуется с оцен-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00682.

кой ребенка, является надежным источником информации о его эмоциональном состоянии и основанием для принятия решения о психосоциальной помощи.

Ключевые слова: эмоциональный дистресс, детская онкология/гематология, скрининг.

Согласно современным международным стандартам, при лечении онкологического/гематологического заболевания ребенка в фокусе внимания мультидисциплинарной команды специалистов оказывается не только физическое состояние, но и качество психологической адаптации, психологического функционирования ребенка, а также состояние сопровождающих его членов семьи. Это позволяет оказывать полноценную помощь маленькому пациенту и его семье, способствуя уменьшению травматизации семьи и профилактике некомплаентного поведения в процессе длительного и тяжелого лечения. Анализ конструкта «эмоциональный дистресс» и сравнение его с иными категориями, описывающими психологическое состояние ребенка и его близких в клинике детской онкологии/гематологии, позволяет отметить, что данный конструкт оптимальным образом позволяет оценить состояние пациента и членов его семьи в контексте жизнеугрожающих соматических заболеваний, успешность психологической адаптации к лечению, учитывает специфику влияния заболевания на человека (Рябова и др., 2019). Для скрининговой диагностики выраженности эмоционального дискомфорта в онкологическом стационаре за рубежом широко применяются различные варианты шкалы дистресса, в основе которых – шкала, представляющая собой схематизированный рисунок термометра с делениями от 1 до 10 и список пяти сфер жизни (эмоциональной, физической, бытовой, социальной, духовной), в которых пациент может отметить наличие беспокоящих его симптомов. Валидизация шкал для детей и родителей на русскоязычной выборке проводилась с помощью шкалы депрессии М. Ковак и Опросника патопсихологической симптоматики SCL-90-R соответственно. Были показаны целесообразность и удобство их использования в качестве инструмента скрининговой диагностики для выявления рисков дезадаптации в процессе стационарного лечения онкологического/гематологического заболевания (Хаин, 2019). Ранее нами были получены критические значения выраженности дистресса для детей, подростков и их родителей с учетом культурной специфичности российской выборки. Так, для группы детей 7–12 лет оптимальное критическое значение уровня дистресса осталось таким же, как для большинства других популяций – 4 балла. Однако для группы подростков 13–17 лет критическое значение на российской выборке оказалось 3 балла (что объяснялось склонностью подростков не раскрывать

наличие эмоциональных и иных затруднений перед взрослыми). Для группы ухаживающих взрослых значимый уровень наличного дистресса для российской популяции был определен в 5 баллов, что, по-видимому, было связано с социально одобряемой готовностью родителей говорить о своей обеспокоенности по поводу самочувствия больного ребенка. Распределение балла эмоционального дистресса по выборке детей/подростков показало, что большинство детей и родителей, проходящих лечение в детской онкологии/гематологии имеют выраженный дистресс: только 38 % детей имеют дистресс ниже 4 баллов, 62 % – выше 4; 37 % ухаживающих взрослых имеют дистресс ниже 5 баллов, 63 % – выше 5 (Клипина и др., 2019).

Исследования чувствительности родителей и врачей к состоянию эмоционального дискомфорта ребенка, точность оценки состояния ребенка, и ее соответствие оценкам дистресса, даваемым самим ребенком – достаточно актуальны. Своевременная оценка эмоционального состояния ребенка – важный сигнал о рисках психологической дезадаптации и некомплаентного поведения, на основании которого принимается решение об оказании психологической помощи и различных интервенциях. Вместе с тем, самостоятельно ребенок не всегда (в силу своего как эмоционального, когнитивного, так и физического статуса) может обнаружить свою потребность в оказании помощи и заявить о ней. Точный и своевременный отчет родителей и медицинского персонала о дискомфорте ребенка важен при принятии решения об организации адресной поддержки всей семьи, от тесного сотрудничества с которой зависит достижение общего результата лечения. Цель данного исследования состояла в том, чтобы выявить, как соотносятся между собой собственная оценка ребенком состояния его эмоционального дискомфорта с оценками этого дискомфорта родителями и медицинским персоналом (лечащим врачом). Нами также анализировались социально-демографические характеристики, ассоциированные с родительскими оценками состояния ребенка.

В исследовании приняли участие 159 детей/подростков, проходящих лечение от онкологических/гематологических заболеваний (гематологических – 13,8 %, онкогематологических – 47,7 %, онкологических – 26,4 %, без данных – 12,6 %) в ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева», в г. Москва. Время с постановки диагноза у пациентов было различным и варьировало следующим образом: 1–6 месяцев – 47,8 %, 7–11 месяцев – 17,6 %, 1–3 года – 7,5 %, более 3 лет – 5%, без данных – 22,1%. Также в исследовании приняли участие ухаживающие за детьми/подростками в процессе лечения близкие взрослые (153 человека, преимущественно матери) и лечащие врачи – 36 человека.

Дети оценивали свой дистресс самостоятельно с помощью Шкалы оценки дистресса ребёнка (DRS). Родители оценивали, как дистресс ребёнка с помощью Шкалы оценки дистресса ребёнка родителем (DRS-P), так и свой собственный дистресс с помощью Шкалы оценки дистресса родителя (DT-P). 36 медицинских работников оценили дистресс своих юных пациентов с помощью шкалы DRS-P.

Родительские оценки дистресса детей и выраженности у них затруднений в разных областях жизни коррелировали с оценками дистресса и проблемных областей, даваемыми самими детьми (соответственно, $r = 0,542$, $p < 0,01$; $0,263 \leq r \leq 0,459$, $p < 0,01$).

Была выявлена достоверная взаимосвязь (говорящая о согласованности) между оценками, определяемыми самим ребёнком, и медицинским персоналом в отношении общего дискомфорта ребёнка ($r = 0,414$, $p < 0,01$), и проблемных областей, (эмоциональных ($r = 0,340$, $p < 0,01$) и физических проблем ребёнка ($r = 0,242$, $p < 0,01$). Однако, в отличие от родительских оценок, бытовые, духовные и социальные проблемы в отчетах медперсонала не были согласованы с отчетами ребёнка, что объясняется более узким кругом их профессиональных задач в рамках междисциплинарной команды клиники.

Родительская оценка дистресса и эмоциональных проблем ребёнка были связаны с возрастом родителя ($r = -0,190$, $P = 0,027$; $r = -0,185$, $P = 0,031$), достоверных корреляций с возрастом ребёнка, продолжительностью пребывания в стационаре выявлено не было. Родительская оценка дистресса ребёнка и его проблем были связаны с самооценкой собственного дистресса ($r = 0,581$, $P = 0,000$) и выраженностью проблем у родителя ($0,283 \leq r \leq 0,602$, $p < 0,01$).

Представления российских родителей и медицинских сотрудников об эмоциональном дистрессе детей, проходящих лечение от онкологических/гематологических заболеваний, могут быть признаны надежным источником информации об эмоциональном дискомфорте детей.

Список литературы

1. Хаин А. Е., Рябова Т. В., Никольская Н. С., Клипинина Н. В., Стефаненко Е. А., Шуткова Е. С. Апробация и адаптация шкалы оценки дистресса ребёнка (DRS) на русскоязычной выборке. Возможности и ограничения скрининга эмоционального дистресса для организации психологической помощи на этапе стационарного лечения в детской онкологии/гематологии // Российский журнал детской гематологии и онкологии. Специальный выпуск. Сборник материалов X Конгресса НОДГО. Сочи, 25–27 апреля 2019 года. С. 140–141.

2. Клипинина Н. В., Рябова Т. В., Никольская Н. С., Стефаненко Е. А., Шуткова Е. С., Хаин А. Е. Социодемографические факторы и характеристики

эмоционального дистресса российских детей и подростков с онкологическими/гематологическими заболеваниями и ухаживающих взрослых // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / отв. ред. М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. С. 264–268. ISBN978-5-8285-1035-1

3. Рябова Т. В., Никольская Н. Н., Стефаненко Е. А., Клипинина Н. В., Шуткова Е. С., Хаин А. Е. Концепт «эмоциональный дистресс» как возможный показатель нарушений адаптации у детей/подростков с онкологическими и онкогематологическими заболеваниями и ухаживающих за ними взрослых // Российский журнал детской онкологии и гематологии. № 4. Т. 6. 2019. С. 77–83. URL: <https://doi.org/10.21682/2311-1267-2019-6-4-76-82>

УДК 159.9

Реализация условий терапевтического контакта в процессе молитвы для верующего человека

Е. С. Спирина

*Пермский национальный государственный университет, Пермь
e-mail: spirina-liza@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются субъективные условия, которые реализуются в молитве и способствуют изменениям во внутриличностной и межличностной сферах верующего человека, переживающего горе.

Ключевые слова: молитва, переживание горя, терапевтический контакт.

Как пишет Ф. Е. Василюк, «одна из наиболее интенсивно нарастающих тенденций самого последнего времени состоит в развитии духовно-ориентированных подходов в психотерапии, в которых центральным «упованием» должна стать категория молитвы» (Василюк, 2005). Один из таких подходов получил название «синергичной психотерапии», среди первых теоретических задач которой можно выделить «сопоставительный анализ категорий переживания и молитвы» (Василюк, 2005).

Мы полагаем, что для верующего человека в процессе молитвы реализуются условия терапевтического контакта, которые выделил К. Роджерс: принятие, эмпатическое понимание, конгруэнтность. Цель нашей статьи – описать реализацию условий терапевтического контакта, выде-

ленных К. Роджерсом, в процессе молитвы для верующего человека, переживающего горе.

Д. Г. Трунов определяет принятие как «уважение права собеседника на его собственные чувства, мысли, поведение; отношение к чувствам, желаниям и поступкам человека как естественным в данной ситуации; восприятие проявлений клиента как к данности, которую консультант не пытается изменить» (Трунов, 2013). Согласно христианской традиции, Бог уважает свободу человека и не нарушает ее: «...в самой основе Его отношения к миру <...> лежит абсолютное уважение к человеческой свободе и правам» (Сурожский, 1966), «Он никогда не будет помнить в категориях обвинения или осуждения» (Сурожский, 1966) о проступках человека. Кроме того, христианская традиция относится к горю как к важному и естественному переживанию. Переживание горя в христианской традиции – важный фактор преображения души, о чем свидетельствуют святые отцы, богословы: когда горе «подлинно и глубоко, человек становится подлинным» (Сурожский, 1966). Таким образом, верующий человек в молитве чувствует подтверждение естественности своих переживаний, принятие их.

Если говорить об эмпатическом понимании, то верующий имеет представления о Боге как о Сострадающем, Сопереживающем: из любви, сострадания к людям, Иисус Христос принял смерть. Антоний Сурожский пишет: «Он принимает на Себя плоть, которая делает Его частью, частицей всего космоса, с его трагедией, вызванной человеческим падением. Он входит в человеческую судьбу, до самых ее глубин, вплоть до суда, несправедного осуждения и смерти; Он опытно познает утрату Бога <...>» (Сурожский, 1966). Соответственно Бог для верующего является эмпатически настроенным слушателем, который имеет сопереживания, созвучные переживаниям молящегося, так как, во-первых, как пишет апостол Иоанн «Бог есть любовь» (1 Ин. 4:8), а во-вторых, согласно Евангелию, Иисус Христос сам прошел через скорби земной жизни. Эмпатически настроенными слушателями будут для верующего и святые, канонизированные Церковью. С точки зрения верующего человека они также сопереживают молящемуся, вникают в его ситуацию, в его беду, оказывают молитвенную помощь.

Так как «Бог есть любовь» (1 Ин. 4:8), верующему невозможно представить Бога неконгруэнтным, неискренним. Его промысел относительно человека, Его действия обусловлены любовью к человеку. В процессе консультирования под искренностью подразумевается не только конгруэнтность («соответствие» действий, мыслей и чувств» (Трунов, 2013)), но и умеренное самораскрытие консультанта, высказывание искренней

обратной связи. Как консультант в процессе работы с клиентом лишь частично открывает себя (Трунов, 2013), так и в молитве, с точки зрения верующего, Бог открывает себя человеку частично, в той мере, в какой Ему угодно: «Мы должны помнить, что в любое время Он может открыть Себя таким, каким мы Его никогда не знали...<...> На каждом этапе Бог для нас частично известен и частично неизвестен» (Сурожский, 1966). Кроме того, верующий может получить в молитве обратную связь, которая может быть выражена в виде переживания душевного покоя, благодати (Феофан Затворник, 2017) разрешения беспокоящих человека проблем, бытийных вопросов (Феофан Затворник, 2017).

Таким образом, в процессе молитвы для верующего человека реализуются безусловное принятие, эмпатическое понимание, конгруэнтность. Как результат реализации этих условий, верующий человек, переживающий утрату, уже не чувствует себя столь одиноким, как прежде, во-первых, потому, что Бог разделяет его переживания, а во-вторых, потому, что, произнося слова молитв, отобранных религиозной традицией, он чувствует, что подобные чувства уже были испытаны многими людьми до него. Молитва дает верующему человеку силы терпеть душевную боль, переживать горе, ведет его к ощущению внутренней целостности. Еще одним результатом реализации терапевтических условий в процессе молитвы, является расширение одномерного видения. Молящийся убеждается в мысли, что утрата временна, что близкий человек продолжает жить, только уже вне телесной оболочки, что за земной жизнью следует вечная жизнь, что они встретятся с ним в Царствии Небесном. Соответственно он начинает переосмысливать собственную жизнь, видеть новые цели, новые возможности для реализации себя, тех добрых качеств, которые в том числе сформировались и под влиянием ушедшего человека. У него повышается ответственность за собственную жизнь, за плоды своей жизни, за ее значение в контексте вечной жизни. Он начинает лучше осознавать свои цели, желания, начинает постепенно преобразовать свою жизнь, выходит из состояния одиночества, открывается людям, становится деятельным. В качестве примера можно привести Елизавету Федоровну Романову, потерявшую супруга. Молитва помогала ей переживать горе, укрепляла ее в деятельной жизни, направленной на благо других.

В дальнейшем мы рассмотрим, какую роль играет молитва для верующего человека, испытывающего деструктивные чувства.

Список литературы

1. 1-е послание Иоанна. Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.1-5> (дата обращения: 15.07.2020)

2. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). Москва: Смысл, 2005. 191 с.

3. Евангелие от Луки. Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/?Lk.1> (дата обращения: 20.07.2020)

4. Миллер Л. П. Святая мученица Российская Великая княгиня Елизавета Феодоровна. Москва: Паломник, 2006. 351 с.

5. Митрополит Антоний (Сурожский) Молитва и жизнь. Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Antonij_Surozhskij/molitva-i-zhizn/ (дата обращения: 15.07.2020)

6. Роджерс К. Становление личности. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=136587&p=85> (дата обращения: 15.07.2020)

7. Святитель Феофан Затворник Путь ко спасению. Москва: Сибирская Благовонница, 2017. 494 с.

8. Святитель Феофан Затворник Что есть духовная жизнь. Москва: Сибирская Благовонница, 2017. 509 с.

9. Трунов Д. Г. Индивидуальное психологическое консультирование. Москва: Этерна, 2013. 384 с.

УДК 159. 947. 2.

Актуализация психологической поддержки пилотов гражданской авиации в период пандемии

Б. А. Ясько, Е. С. Бабичкова

КубГУ, Краснодар

e-mail: shabela@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема психологического консультирования пилотов гражданской авиации в период карантина по пандемии коронавируса. Установлено, что наиболее подвержены неравновесным состояниям пилоты, имеющие средний уровень выраженности жизнестойкости. Опираясь на полученные данные, психологическая служба авиакомпании была ориентирована на комплекс мероприятий по активизации индивидуальных ресурсов социальной адаптации, позволяющих минимизировать риски развития экзистенциального вакуума у субъектов летного труда.

Ключевые слова: жизнестойкость; тревожность; депрессия; гражданская авиация.

Пандемия коронавируса, с которой столкнулось человечество в 2020 году, актуализировала не только проблемы общественного здоровья и здравоохранения в целом, но и процессы управления персоналом, сохранения, поддержания человеческих ресурсов в организациях. Одной из сфер, ощутивших штурм коронавируса, стала гражданская авиация. Массовое закрытие авиасообщений по всему миру, удаление на карантинный режим экипажей судов гражданской авиации, невозвратимые экономические потери – это далеко не полный перечень маркеров стремительно изменившейся социальной ситуации жизнедеятельности работников авиакомпаний разного масштаба, учредительства, доли государственной принадлежности. Для определения направлений оперативного оказания психологической поддержки субъектам летного труда, было проведено исследование, имевшее цель: выявить состояние жизнестойкости и конструирующих ее компонентов как психологических ресурсов противодействия неравновесным эмоциональным состояниям в виде тревожности и депрессии, переживаемыми пилотами гражданской авиации в период пика пандемии.

Организация исследования

Гипотеза исследования состояла в предположении: в период пика пандемии, сопровождавшегося глобальными карантинными мероприятиями, основным ресурсом противодействия рискам формирования экзистенциального вакуума у субъектов лётного труда в гражданской авиации может являться высокий индивидуальный уровень сформированности жизнестойкости и конструирующих ее компонентов.

Для проверки гипотезы были поставлены задачи: 1) исследовать маркеры жизнестойкости испытуемых; 2) определить выраженность эмоциональных состояний тревоги и депрессии; 3) рассмотреть, как взаимосвязаны компоненты жизнестойкости с неравновесными состояниями тревоги и депрессии.

Исследование проведено в период апрель – июнь 2020 г. на базе одной из российских авиакомпаний. Выборку испытуемых составили командиры и вторые пилоты воздушных судов, всего 30 человек. Применены: тест жизнестойкости (Леонтьев, Расказова, 2006) и опросник «ТиД» (Практикум..., 2004, с. 134–138). Тест жизнестойкости включает три шкалы: «Вовлеченность»; «Контроль»; «Принятие риска». Каждая шкала содержит различное количество утверждений, поэтому интерпретация данных проводилась по уровням выраженности как каждого компонента жизнестойкости, так и интегрального качества жизнестойкости – суммарного показателя данных по трем шкалам. Опросник «Тревожность и депрессия» является модифицированной версией Клинического опро-

сника К. К. Яхина, Д. М. Менделевича, предназначенной для выявления и экспресс-оценки выраженности состояний тревожности и депрессии, обусловленных неуравновешенностью нервных процессов (Методики..., с. 234). При интерпретации диагностических данных учитывается, что алгебраическая сумма коэффициентов по каждой шкале меньше -1,28 говорит о выраженной психической напряженности, тревожности, депрессии. Значения коэффициенты в пределах от +5,36 до -1,28 характеризуют пограничные состояния. В тревожности пограничное состояние проявляется в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам, в нерешительности, нетерпеливости, непоследовательности действий. Пограничная депрессия проявляется в невротических реакциях в виде ослабления тонуса жизни и энергии, снижения фона настроения; в сужении и ограничении контактов с окружающими, в наличии чувства безрадостности и одиночества (Практикум..., с. 136). Обработка данных осуществлялась с применением методов параметрической статистики критериев (M; σ ; г-критерий по Пирсону).

Результаты и их обсуждение

Интегральный показатель жизнестойкости составил в среднем по группе респондентов 76,2 % от максимального ($M = 102,9 \pm 10,9$). Вовлеченность как убежденность человека в том, что активная включенность в происходящее дает максимальный шанс самореализации, позволяет получать удовольствие от собственной деятельности, в группе испытуемых имеет высокий средний балл ($M = 44,5 \pm 3,76$), составляя 82,4 % от максимального показателя по данной шкале (54 балла). Целенаправленная самостоятельность в выборе стратегии и тактики преодоления жизненных барьеров и своего пути в жизни (компонент «Контроль») в заданной социально-профессиональной ситуации также имеет в среднegrupповых показателях высокий уровень ($M = 37,2 \pm 5,27$); 72,9 % от максимального значения (51 балл). Готовность к принятию риска, убежденность личности в том, что все то, что с нею случается, способствует ее развитию (Леонтьев, с. 4), составила 70,7 % от максимального значения по данной шкале (30 баллов): $M = 21,2 \pm 3,59$. В индивидуальных измерениях низкий уровень диагностируемых переменных не отмечен. Однако немало субъектов, демонстрирующих средний уровень жизнестойкости. Так, если по шкале «Вовлеченность» таких наблюдений только 6,7 % (2 чел.), то по шкале «Контроль» – 43,3 % (13 чел.), а по шкале «Принятие риска» половина группы (50,0 %; 15 чел.) склонна к сниженной активности в сложившейся под прессингом пандемии социально-профессиональной ситуации жизнедеятельности. Диагностика выраженности неравновесных состояний обнаружила, что 40,0 % испытуемых (12 чел.) имеют пограничные значения

тревожности. Эти респонденты испытывают беспокойство за собственное здоровье и за здоровье близких, за перспективы развития сложившейся ситуации в целом. Еще более выражены данные о пограничном проявлении депрессии: оно отмечено в 46,7 % наблюдений (14 чел.). Пилоты стали замечать, что испытывают меньшую потребность в дружбе и теплом общении, чем раньше; многим часто хочется побыть наедине; временами у некоторых появляется чувство тревоги и беспокойства за кого-нибудь или за что-нибудь.

Корреляционный анализ позволил установить, как взаимосвязаны компоненты жизнестойкости с уровнем выраженности неравновесных состояний. Статистически значимые связи обнаружили показатели тревожности и компонентов: «Контроль» ($r=0,395$; $p<0,05$); «Принятие риска» ($r=0,501$; $p<0,01$), а также жизнестойкости в целом ($r=0,451$; $p<0,05$). Еще более выражены взаимосвязи депрессии с компонентами жизнестойкости: «Вовлеченность» $r=0,371$; $p<0,05$; «Контроль» $r=0,489$; $p<0,01$; «Принятие риска» $r=0,364$; $p<0,05$. Депрессия и интегральный показатель жизнестойкости также значимо коррелируют: $r=0,484$; $p<0,01$. Учитывая положительный знак выделенных коэффициентов корреляции, был сделан вывод, что наиболее подвержены неравновесным состояниям пилоты, имеющие средний уровень выраженности жизнестойкости. Готовы же противостоять рискам деструктивных процессов в затрудненных обстоятельствах функционирования организационных процессов в авиакомпании лица, имеющие высокий уровень вовлеченности в процесс жизни, развитые умения контролировать ситуацию активным влиянием на нее, способность и готовность принимать риски, расценивая их как новый шанс развития и совершенствования.

Опираясь на полученные результаты, психологическая составляющая службы управления персоналом авиакомпании в период пандемии, при неопределенности прогнозов динамики организационных процессов, ограничений рабочей, профессиональной активности пилотов была ориентирована на комплекс мероприятий по активизации индивидуальных ресурсов социальной адаптации, позволяющих минимизировать риски развития экзистенциального вакуума у субъектов летного труда.

Список литературы

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
2. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум (2009) / сост. О.В. Барканова. Красноярск: Литера-принт. 237 с.
3. Практикум по психологии состояний: учебное пособие (2004) / под ред. проф. А. О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь. 480 с.

СИМПОЗИУМ

**«Педагогическая психология
и акмеология»**

Взаимосвязь суеверности с восприятием стресса в период распространения коронавирусной инфекции лицами, переживающими разные периоды взрослости*

И. Р. Абитов, Р. Р. Акбирова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
e-mail: ildar-abitov@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи показателей суеверности и веры в паранормальное и восприятия последствий распространения коронавирусной инфекции в разных возрастных группах. Обнаружено, что в группе испытуемых в возрасте 20–30 лет высокая выраженность суеверности и веры в паранормальное связаны со снижением беспокойства по поводу последствий пандемии коронавирусной инфекции, в то время как в группе испытуемых 35–45 лет высокие показатели суеверности и веры в сверхъестественное связаны с повышением беспокойства в связи с пандемией COVID-19.

Ключевые слова: суеверность, стресс, пандемия коронавирусной инфекции, ранняя и поздняя взрослость.

Пандемия коронавирусной инфекции стала серьезным вызовом, с которым столкнулись представители всех возрастных групп. В одних случаях, воздействие распространения инфекции в большей было связано с восприятием опасности собственным жизни и здоровью (в частности, в группе лиц старше 65 лет и лиц, страдающих хроническими заболеваниями), в других – с необходимостью в связи с введенными ограничениями почти все время находиться дома и адаптироваться к новым формам обучения (младшие школьники и подростки). Ряд авторов указывают на то, что данная ситуация является источником хронического стресса и психической травматизации (Сорокин, Касьянов, Рукавишников, Макаревич, Незнанов, Лутова, 2020; Buheji, Jahrami, Dhahi, 2020; Horesh, Brown, 2020). Отдельные авторы указывают на возрастную специфичность реагирования на ситуацию пандемии. Так, Е. И. Первичко с соавторами отмечают, что стресс, тревожность и восприятие угрозы свойственны, в первую очередь, более молодым респондентам (Первичко, Митина,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00644 А.

Степанова, Конюховская, Дорохов, 2020). В исследовании В. В. Гриценко с соавторами были получены результаты, указывающие на отсутствие значимых различий по показателю интенсивности страха заражения коронавирусной инфекцией между тремя возрастными группами, которые выделили авторы исследования (Гриценко, Резник, Константинов, Маринова, Хоменко, Израйловиц, 2020).

Результаты исследований указывают на то, что люди, испытывающие чувство неуверенности, выраженный психологический стресс и имеющие низкие возможности контроля над ситуацией чаще всего проявляют суеверные представления (Keinan G., 1994; Whitson J. A. Galinsky A. D., 2008).

Нами использовались следующие методики: «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева, «Опросник суеверности» И. Р. Абитова. Испытуемым предъявлялась анкета, состоящая из вопросов об отношении к ситуации пандемии и ее последствиям. Испытуемым был задан вопрос: «Если у Вас есть беспокойство по поводу данной нестандартной ситуации, что именно Вас беспокоит? Выберите утверждения из предложенных вариантов и оцените уровень вашего беспокойства от 0 до 10». Были перечислены такие факторы, как: возможность заражения инфекцией самому; возможность заражения инфекцией членов моей семьи и близких; снижение моего дохода; возможность потерять работу; возможность глобального экономического кризиса и инфляции; необходимость менять планы; невозможность лично встречаться с родными и близкими; ограничение личных свобод; усиление цифрового влияния; закрытие границ государств; изменение привычного режима жизни. Предлагалось оценить влияние каждого фактора по 10-ти балльной шкале.

Исследование проводилось в социальной сети «ВКонтакте» с использованием Гугл-формы.

В исследовании участвовали 230 испытуемых (200 женщин и 30 мужчин). Вся выборка была разделена на две возрастные группы: 1 – испытуемые в возрасте от 20 до 30 лет (173 человека, из них 150 женщин и 23 мужчины), 2 – испытуемые в возрасте 35–45 лет (57 человек, из них 50 женщин и 7 мужчин).

Для выявления взаимосвязей между различными показателями был использован коэффициент корреляции Спирмена.

В группе более молодых испытуемых обнаруживается обратная взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу возможности глобального экономического кризиса и инфляции и показателями веры в колдовство ($r = -0,185$; $p \leq 0,017$), суеверия ($r = -0,175$; $p \leq 0,025$) и пред-

сказания ($r = -0,175$; $p \leq 0,024$). Чем выше показатели веры в приметы, в колдовство и предсказания, тем ниже испытываемые данной группой оценивают свое беспокойство по поводу возможности начала глобального экономического кризиса. Также обратная взаимосвязь в группе молодых испытуемых обнаруживается между выраженностью беспокойства по поводу ограничения личных свобод и показателем веры в пси-способности ($r = -0,155$; $p \leq 0,047$). Чем более выражена вера в особые способности отдельных людей, тем меньше беспокойство в связи с ограничением личных свобод в период пандемии коронавирусной инфекции. В данной группе испытуемых выявлена одна прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства в связи с изменением привычного режима жизни и показателем суеверности по опроснику И. Р. Абитова ($r = 0,183$; $p \leq 0,018$), отражающим соблюдение испытуемыми примет, закрепленных в культуре. Чем чаще испытуемые данной группы соблюдают различные приметы, тем сильнее выражено их беспокойство по поводу изменения привычного им образа жизни.

В группе испытуемых более старшего возраста обнаружены прямые взаимосвязи между выраженностью беспокойства по поводу возможности собственного заражения коронавирусной инфекцией и показателями суеверия (по методике Дж. Тобасика) ($r = 0,311$; $p \leq 0,018$) и суеверности (по методике И. Р. Абитова) ($r = 0,263$; $p \leq 0,048$). Чем более суеверны испытуемые из данной группы, тем сильнее они склонны соблюдать различные приметы, тем сильнее у них беспокойство по поводу возможности заражения коронавирусной инфекцией. Такие авторы как G. Keinan, J. A. Whitson, A. D. Galinsky (Keinan, 1994; Whitson, Galinsky, 2008) связывают проявления суеверности с ситуацией неуверенности в себе и переживанием тревоги. Полученные нами данные соотносятся с данной позицией и служат косвенным ее подтверждением в отношении испытуемых, переживающих среднюю зрелость. Этим же может быть объяснена обнаруженная нами прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу заражения близких людей и показателем суеверности по опроснику И. Р. Абитова ($r = 0,326$; $p \leq 0,013$). Также выявлена прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу снижения дохода и показателем веры в колдовство ($r = 0,269$; $p \leq 0,048$). Чем более выражена у испытуемых данной группы вера в колдовство и магические способы воздействия, тем сильнее их беспокойство в связи с возможным снижением их доходов. Взаимосвязь веры в колдовство и беспокойством по поводу своего финансового благосостояния может быть опосредована уровнем тревожности, повышающимся особенно заметно у лиц, склонных к переживанию тревоги в ситуации экономической нестабильности.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

В группе более молодых испытуемых высокая выраженность суеверности и веры в паранормальное связаны со снижением беспокойства по поводу последствий пандемии коронавирусной инфекции.

В группе испытуемых в возрасте 35–45 лет высокая выраженность суеверности и веры в паранормальное связаны с повышением беспокойства в связи с последствиями распространения COVID-19.

Список литературы

1. Гриценко В. В., Резник А. Д., Константинов В. В., Маринова Т. Ю., Хоменко Н. В., Израйлович Р. Страх перед коронавирусным заболеванием (COVID-19) и базовые убеждения личности. Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9 (2). С. 99–118. URL: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090205>
2. Первичко Е. И., Митина О. В., Степанова О. Б., Коноховская Ю. Е., Дорохов Е. А. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года. Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9 (2). С. 119–146. URL: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090206>
3. Сорокин М. Ю., Касьянов Е. Д., Рукавишников Г. В., Макаревич О. В., Незнанов Н. Г., Лутова Н. Б. и др. Структура тревожных переживаний, ассоциированных с распространением COVID-19: данные онлайн-опроса. Вестник РГМУ. 2020. (3). DOI: 10.24075/vrgmu.2020.030.
4. Buheji M., Jahrami H., Dhahi A. S. Minimising Stress Exposure During Pandemics Similar to COVID-19 // International Journal of Psychology and Behavioral Sciences. 2020. 10(1). Pp. 9–16. URL: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20201001.02>
5. Horesh D., Brown A. D. Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. 12(4). Pp. 331–335. URL: <https://doi.org/10.1037/tra0000592>
6. Keinan G. Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking. Journal of psychology and Social Psychology. 1994. 67. Pp. 48–55.
7. Whitson J. A., Galinsky A. D. Lacking control increases illusory pattern perception. Science. 2008. 322. Pp. 115–117.

Вовлеченность в учебную деятельность и подходы к ее исследованию*

**И. Р. Абитов, Л. В. Артищева, Т. Б. Алишев,
Л. М. Попов, П. Н. Устин**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
e-mail: ildar-abitov@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлен анализ исследований вовлеченности и предложено рабочее определение данного феномена. Вовлеченность понимается авторами как психическое состояние, которое характеризуется когнитивной, эмоциональной и поведенческой готовностью интенсивно работать по заданному изнутри или извне направлению и включенность в различные виды активности. Также изложена авторская модель вовлеченности, включающая в себя поведенческий, когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты.

Ключевые слова: вовлеченность, учебная деятельность, цифровая образовательная среда, модель вовлеченности.

Традиционная система образования (подход, основанный на усвоении определенного объема знаний и навыков) предполагает непосредственный контакт между обучающимся и обучающим, при этом учебная мотивация обеспечивается преимущественно за счет внешних воздействий (например, системы оценивания) и поддерживается за счет «мер принуждения» (вызов в школу родителей, угроза отчисления, обсуждение проступков перед коллективом и т. д.). Однако, новые условия, создавшиеся в связи с распространением коронавирусной инфекции, диктуют новые требования. В связи с переходом на дистанционное обучение использование традиционных мер воздействия на учащихся и средств влияния на их учебную мотивацию стало малоэффективным. Находясь на расстоянии от обучающегося и взаимодействуя с ним посредством электронных средств связи обучающий не может непосредственно наблюдать за его поведением в процессе учебной деятельности, появляется возможность «обходить» традиционные способы контроля знаний, такие как контроль-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-04-60201.

ные и самостоятельные работы, пользуясь посторонней помощью или информацией из сети интернет. В этих условиях возрастает значимость конструктивистского подхода к обучению, в рамках которого новое знание и новый навык воспринимаются как продукт взаимодействия между обучающим и обучающимся, диалога между ними. Одной из важнейших категорий данного подхода к обучению, является категория вовлеченности. При этом важной задачей является выявление вовлеченности студентов в учебную деятельность на занятиях, проходящих в цифровой образовательной среде.

На сегодняшний день существует ряд определений вовлеченности в учебную деятельность, которые предполагают различное понимание содержания данного понятия. А. W. Astin понимает под вовлеченностью «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения опыта» (Киселева Н. В., 2019). Данное определение вовлеченности представляется нам менее эвристически ценным, так как понятие «психической энергии» не имеет четкого определения, в связи с чем невозможно определить количество «психической энергии», затраченное при реализации какой-либо деятельности. Согласно определению Ф. Ньюмана, «Студенческая вовлеченность в академическую работу – это психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» (Киуру К. В., Попова Е. Е., 2018). В данном определении важным для нас является акцент, сделанный на усилиях, вкладываемых студентом в его обучение. Таким образом, вовлеченность является не только характеристикой состояния обучающегося в процессе учебной деятельности, но и отражается в поведенческой активности, инициативности студента (Киуру К. В., Попова Е. Е., 2018).

Э. Клингер рассматривает дихотомию «вовлеченность – невовлеченность». Он указывает на то, что вовлеченность характеризуется активностью, которую человек проявляет, создавая среду, в которой он находится, осознанно взаимодействуя с ее компонентами, в то время как невовлеченность проявляется в ослаблении познавательной активности и автоматическом реагировании на различные компоненты среды. Состояние невовлеченности позволяет экономить силы и выполнять отдельные операции автоматически, без контроля сознания (Киселева Н. В., 2019). Идеи Э. Клингера представляются нам крайне важными для понимания вовлеченности в учебную деятельность, так как в процессе реализации данной деятельности невозможно удерживать постоянное состояние вовлеченности, а значит оно будет чередоваться с состоянием невовлеченности и главный вопрос состоит в правильном их соотношении и разработке

методов, которые позволят увеличить промежутки времени пребывания студентов в состоянии вовлеченности.

В. Шауфели и А. Баккер рассматривают вовлеченность как позитивное эмоциональное состояние, связанное с деятельностью и проявляющееся в таких характеристиках реализации этой деятельности как энергичность, поглощенность и энтузиазм (Киселева Н. В., 2019). Данные авторы тесно связывают вовлеченность с силой мотивации выполняемой деятельности. Нам также представляется, что мотивационная составляющая является одной из ведущих при рассмотрении вовлеченности как психического феномена.

Киселева Н. В., проанализировав целый ряд источников, приходит к выводу, что вовлеченность является многомерным конструктом, который отражает затрачиваемые усилия, а также эмоциональные переживания, когнитивные процессы, мотивацию и смыслы, связанные с выполняемой деятельностью. Важными характеристиками вовлеченности, которые в своей работе выделяет Киселева Н. В., являются: 1) ее динамический характер (вовлеченность изменяется во времени, даже при реализации одной и той же деятельности); 2) ее социально-психологическую природу (вовлеченность формируется в процессе социального взаимодействия); 3) ее связь с потребностями индивида, в том числе, неосознаваемыми (индивид, вовлекаясь в деятельность, ожидает удовлетворения своих потребностей). Также, мы хотели бы добавить к данному списку характеристик вовлеченности еще одну, которая нам кажется крайне важной – вовлеченность формируется в процессе деятельности. Для того, чтобы вовлеченность начала проявляться, необходимо, чтобы человек приступил к деятельности.

Кириллина Н. В. отмечает, что вовлеченность характеризуется частичным неосознаванием направленности своих эмоциональных переживаний и внимания. Такое состояние, обычно, интерпретируется окружающими как поглощенность деятельностью. Также автор отмечает, что вовлеченность зависит от ряда переменных, таких как социальная среда, контент, мотивы человека (Кириллина Н. В., 2020).

Таким образом, опираясь на проанализированную литературу о вовлеченности в контексте различных видов деятельности, мы можем сформулировать следующее рабочее определение данного феномена: это психическое состояние, которое характеризуется когнитивной, эмоциональной и поведенческой готовностью интенсивно работать по заданному изнутри или извне направлению и включенность в различные виды активности или многомерная характеристика, которая отражает стремление человека работать наиболее эффективно, прилагая все возможные усилия, его заинтересованность в осуществляемой деятельности и ее результатах.

Переходя к обсуждению модели вовлеченности, хотелось бы отметить, что такие модели уже создавались и мы будем опираться на имеющиеся на данный момент разработки. Так, Дж. Фредрикс, Ф. Блуменфелд и А. Пэрис предлагают трехкомпонентную модель вовлеченности обучающихся в учебную деятельность, включающую в себя поведенческую, когнитивную и эмоциональную вовлеченность, как независимые характеристики. Под поведенческой вовлеченностью авторы модели понимают следование правилам и соблюдение норм, включение в различные образовательные практики, посещение занятий, активность на семинарах, а также участие во внеаудиторных практиках, таких, как спортивные соревнования. Эмоциональная вовлеченность отражает эмоциональные реакции обучающихся на ситуацию в аудитории, обучающего, занятия и т. д. Когнитивная вовлеченность отражает уровень усердия при изучении учебного материала (Киселева Н. В., 2019). Данная модель нам представляется эвристически ценной. Однако, она не отражает в полной мере внутренние процессы, влияющие на поведение обучающегося на занятиях (мотивы, потребности, интересы). На наш взгляд, к описанной модели необходимо добавить мотивационный компонент, который предполагает изучение того, что движет студентами, в процессе учебных занятий и определяет степень их вовлеченности.

Таким образом, предлагаемая нами модель вовлеченности в учебную деятельность в цифровой образовательной среде включает в себя следующие компоненты: 1) когнитивный (сосредоточенность внимания на изучаемом материале); 2) эмоциональный (эмоциональные реакции на учебную ситуацию и изучаемый материал); 3) поведенческий (активность, проявляемая студентом в течении занятия, при выполнении заданий для самостоятельной работы и их обсуждении); 4) мотивационный (мотивы, потребности и смыслы, руководящие деятельностью обучающегося).

Список литературы

1. Киуру К. В., Попова Е. Е. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн образования. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–3. С. 380–384.
2. Кириллина Н. В. Феномен вовлеченности как отражение социального потенциала коммуникации. Коммуникология. 2020. Т. 8. No 1. С. 27–33. DOI: 10.21453 / 2311-3065-2020-8-1-27-33.
3. Киселева Н. В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование [Текст]: дис...кандидата психологических наук: 19.00.05. Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, 2019.

Специфические аспекты формирования профессиональных планов одарёнными подростками*

**О. Ю. Ангелова, Т. О. Подольская,
М. В. Прохорова, А. Н. Фортунатов**

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), Нижний Новгород
e-mail: oangelova@mail.ru*

Аннотация. В ходе эмпирического исследования, проведённого на выборке 85 респондентов, являющихся родителями одарённых детей, установлено, что профессиональные планы одарённых подростков отличаются высоким уровнем субъектности, осознанности выборов, сложностью и глубиной. У значительной части одарённых подростков уже сформирован образ будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональные планы, одарённость, одарённые подростки, одарённые дети, родители одарённых детей, образ будущей профессии.

Актуальность исследования. Обеспечение «возможности для самореализации и развития талантов» (Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года») является одной из пяти национальных целей, реализация которых даст мощный импульс к развитию нашей страны до конца текущего десятилетия. Работа с одаренными школьниками служит одной из ступеней на пути к достижению поставленной цели. Формирование и построение корректной учебно-профессиональной траектории одарённой личности позволит раскрыть таланты поколения Z, что в дальнейшем обеспечит плодотворное развитие нашей страны.

Мир профессий (Атлас новых профессий) претерпел существенные изменения с того времени, когда авторским коллективом (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинина, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н.С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич) был предложен целостный подход к пониманию одарённости как особого свойства человеческой психики, развивающегося на протяжении всей человеческой жизни, проведён анализ признаков

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-07462.

сложного конструкта с опорой на инструментальное и мотивационное основания (Рабочая концепция одарённости, 2003). Генезис одарённости (Шадриков, Мазиллов, Слепко, 2018) и её детерминация требованиями деятельности в современных условиях, психологические аспекты профессионального самоопределения одарённых детей вновь нуждаются в исследованиях.

Профессиональные планы заключают в себе как цель, так и средства её реализации, имеют компонентный состав и находятся под влиянием как субъективных, так и объективных факторов (Орёл, 1990). Авторы работы предполагают, что профессиональные планы одарённых подростков имеют свои характерные черты и особенности структуры. Цель исследования – выявить особенности формирования и структуры профессиональных планов одарённых подростков.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие родители восьмидесяти пяти подростков, проходящих обучение в старших классах школы-интерната имени А. Н. Колмогорова МГУ им. М. В. Ломоносова. Возраст одарённых детей составил 16–17 лет (старшее подростничество). Основная специализация школы связана с естествознанием и точными науками. Все учащиеся школы завоевали право обучаться в ней, пройдя сложный отбор.

Методика исследования. Сбор данных проводился с помощью анкетирования, которое было организовано в онлайн форме. Родителям предлагали по пятибалльной шкале (1 – не влияет, 2 – скорее не влияет, 3 – нечто среднее, 4 – скорее влияет, 5 – влияет) на семь вопросов. Предъявленные родителям задания выявляют основное лицо (ребёнок или родители), влияющее на построение образовательной траектории, её глубину и осознанность подростком (касательно выбора вуза и направления подготовки), сформированность образа будущей профессии. Для обработки данных использовались методы описательной статистики и непараметрический критерий χ^2 Пирсона, который применялся для сопоставления контрастных групп.

Результаты исследования и их обсуждение. Установлено, что одарённый подросток преимущественно является субъектом в построении своих профессиональных планов (88,24 % ответов), что не исключает поддержку родителей (22,35 %). Большинство одарённых подростков чётко представляют вуз (89,41 %) и направление подготовки (87,06 %), по которому хотят получить высшее образование, а также осознают свой выбор. Кроме того, профессиональные планы одарённых подростков отличает когнитивная сложность и глубина. Большинство из них подготовили альтернативный вариант своего будущего профессионального развития (75,29 %) и видят

перспективы, выходящие за рамки вузовского образования (67,06 %). Значительная часть одарённых подростков уже имеют образ будущей профессии (58,82 %), однако значительной части одарённых старшеклассников ещё предстоит его очертить (41,18 %), в чём поддержку могут оказать психологи, так и родители. По всем заданиям получены достоверно значимые различия ($p = 0,000$) между контрастными группами (выбирающими ответы «не влияет» и «скорее не влияет» и выбирающими ответы «скорее влияет» и «влияет»).

Среди объективных факторов, влияющих на формирование профессиональных планов, на семье. Можно говорить не только о необходимости ресурсной готовности педагога работать с одарёнными детьми (школа также входит в число объективных факторов, влияющих на профессиональные планы), но и о необходимости обладания абнотивностью их родителей. В определении абнотивности учителей акцент делается на том, чтобы выделить такого ребёнка среди одноклассников и «оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала» (Кашапов, С. 93). При воспитании в семье для родителей важно выявить наличие одарённости у своего ребёнка, чтобы помочь ему в дальнейшем самореализоваться. Можно предположить, что те одарённые дети, которые в подростковом возрасте уже не только обозначили, но и доказали свою успешность победами на профильных олимпиадах, отобравшись в лучшие образовательные учреждения страны, обладают такой психолого-педагогической поддержкой в семье. Родители, которые не получили психолого-педагогического образования, двигаются в этом направлении, основываясь на своём жизненном и профессиональном опыте, анализе ошибок и неудач, интуиции. Базовые психолого-педагогические знания, которые родители смогли бы получить на системной основе путём обучения, взаимодействия на специализированной информационной платформе с профессионалами, позволили бы ещё большему числу детей раскрыть свой потенциал, точно и своевременно строя реалистические профессиональные планы, имеющие альтернативные траектории и основанные на адекватной оценке всех видов ресурсов, необходимых на разных этапах карьерного пути (Толочек, 2017).

Выводы. Профессиональные планы одарённых подростков отличаются высоким уровнем субъектности и осознанности выборов, сложностью и глубиной. В структуре профессиональных планов одарённых старшеклассников входят в качестве компонентов: вуз, направление подготовки. У значительной части одарённых подростков уже сформирован образ будущей профессии. Для построения реалистичных профессиональных планов одарённые дети нуждаются в психолого-педагогич-

ческой поддержке своих родителей, которые должны быть к этому готовы, т. е. обладать абнотивностью.

Перспективы данного исследования связаны с изучением специфики профессиональных планов (Савичева, Прохорова, 2019), образов будущей профессии (Прохорова, Пономарёва, 2016) одарённых детей, а также условий семейного воспитания как одной из детерминант успешной реализации их творческого потенциала.

Список литературы

1. Указ о национальных целях развития России на период до 2030 года [Электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения 21.08.2020).
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 15.08.2020)
3. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. Москва: Министерство образования Российской Федерации, Федеральная целевая программа «Одарённые дети», 2003. 34 с.
4. Шадриков В. Д., Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Методология изучения способностей и одарённости: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.
5. Орёл В. Е. Психологические основы профконсультационной работы со школьниками: учеб. пособие. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1990. 84 с.
6. СУНЦ МГУ. Школа имени А.Н. Колмогорова [Электронный ресурс] <https://internat.msu.ru/> (дата обращения 17.08.2020)
7. Кашапов М. М. Ресурсная готовность педагога к работе с одарёнными обучаемыми // Человеческий фактор: социальный психолог. 2019. № 2. С. 90–101.
8. Савичева А. В., Прохорова М. В. Особенности восприятия своего профессионального становления поколением Y // Надежды: сборник научных статей студентов / под ред. З. Х. Саралиевой. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2019. 323 с.
9. Прохорова М. В., Пономарёва Л. Н. Проективная методика «Рисунок идеальной работы» как инструмент оценки профессиональных планов оптанта // Психология и психотехника. 2016. № 11 (98). С. 960–964.
10. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. Москва: Институт психологии РАН, 2017. 262 с.

Внутриличностные конфликты студентов*

М. В. Башкин

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: 280784@list.ru

Аннотация. В статье автором представлены результаты проведенного исследования особенностей внутриличностных конфликтов студентов. Установлены количественные и качественные характеристики внутриличностных конфликтов студентов, выявлены индивидуально-типологические особенности и смысложизненные ориентации студентов, связанные с внутриличностным конфликтом на различных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, индивидуально-типологические свойства, смысложизненные ориентации.

Проблема внутриличностных конфликтов студентов является актуальной как в контексте психологического здоровья субъектов высшего образования, так и в контексте личностного развития будущих профессионалов. Е. Б. Фанталова трактует внутриличностный конфликт как один из видов конфликта, который характеризуется состоянием разрыва в системе «сознание-бытие», а именно разрыва между потребностью в достижении субъективно значимых ценностей и доступностью такого достижения в реальности (Фанталова, 2001).

В ходе проведенного совместно с Е. И. Беляковой исследования нами были выявлены динамические характеристики внутриличностных конфликтов студентов. В исследовании приняли участие 120 студентов Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, обучающихся на факультетах психологии, филологии и коммуникации, а также историческом факультете. Контрольная выборка испытуемых в количестве 60 человек была представлена людьми в возрасте от 18 до 24 лет, не получившими высшего образования и не являющимися студентами.

Диагностический аппарат исследования составили: комплекс методик Е. Б. Фанталовой «Диагностика внутреннего конфликта»; методика Л. Н. Собчик «Индивидуально-типологический опросник»; методика Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации»; методика диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

В ходе проведенного исследования были выявлены значимые различия по уровню выраженности внутриличностного конфликта у студентов и представителей контрольной группы. Доминирующие жизненные сферы, в которых у студентов чаще возникают внутриличностные конфликты – «любовь» и «счастливая семейная жизнь», у представителей контрольной группы – «здоровье» и «познание».

Установлено, что на разных курсах обучения в бакалавриате отмечается добавление к доминирующим конфликтным жизненным сферам студентов и других актуальных конфликтных сфер. На первом курсе добавляется сфера «материально-обеспеченная жизнь», на втором и третьем курсах, кроме неизменно доминирующих, присутствует сфера «здоровье», на четвертом курсе ярко проявляются конфликтные сферы «уверенность в себе» и «материально-обеспеченная жизнь».

Определены динамические характеристики внутриличностных конфликтов студентов. Установлено, что значимые различия в уровне проявления внутриличностных конфликтов характерны лишь для студентов первого и четвертого курсов бакалавриата. Четверокурсники имеют более высокий уровень выраженности внутриличностного конфликта, чем первокурсники.

Выявлено, что индивидуально-типологические свойства и смысло-жизненные ориентации, связанные с внутриличностным конфликтом студентов, имеют свою специфику на разных курсах обучения. На первом курсе общий уровень внутриличностного конфликта студентов связан с экстраверсией, аггравацией, лабильностью. На втором курсе общий показатель внутриличностного конфликта имеет обратную корреляционную связь с локусом контроля – «жизнь». На третьем курсе между общим показателем внутриличностного конфликта и индивидуально-типологическими свойствами и смысложизненными ориентациями корреляции не выявлены. На четвертом курсе обнаружена обратная связь внутриличностного конфликта студентов с экстраверсией.

Обобщая результаты проведенного исследования, подчеркнем, что динамика внутриличностных конфликтов студентов в процессе обучения в вузе выражается в изменении как уровня проявления внутриличностных конфликтов, так и их содержания. Полученные данные могут послужить основой для разработки программ психологического сопровождения студентов.

Список литературы

1. Башкин М. В. Психологические особенности внутриличностных конфликтов студентов / М. В. Башкин, Е. И. Белякова // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М. О. Мдивани. Москва:

ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015. С. 63–65.

2. Кашапов М. М. Психология конфликтной компетентности / М. М. Кашапов, М. В. Башкин. Москва: Юрайт, 2019. 124 с.

3. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 128 с.

УДК 37.015.3

Повышение профессиональной компетентности педагогических работников средствами динамического обучения*

О. А. Беляева, И. В. Серафимович

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,

ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования (ИРО), Ярославль

e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Аннотация. В статье представлена практика использования технологии динамического обучения в системе непрерывного профессионального образования педагогических работников. На примере педагогов и педагогов-психологов показана ее результативность в контексте развития ресурсности профессионального мышления и повышения их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: обучение взрослых, динамическое обучение, профессиональная компетентность, профессиональное мышление.

Актуальность темы публикации обусловлена комплексом задач, поставленных в Национальном проекте «Образование» и его региональных составляющих. Делая акцент на развитии кадрового потенциала, интеграции в непрерывном образовании конкурсного движения и неформальных практик, наставничества и тьюторства, внедрении интегрированного и инклюзивного обучения, они требуют повышения компетенций педагогических работников по средствам использования вариативных форматов их активного обучения. Вызовы весны 2020 года определили востребованность реформирования способов преподавания отдельных учебных дисциплин, освоение дистанционного формата работы, создание психоло-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

го-педагогических условий для формирования совокупности личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся в новом формате. И в последние годы большое количество исследовательских работ направлено на разработку теоретических основ и практическую организацию непрерывного профессионального образования педагогических работников, вопросы совершенствования уровня их профессиональной компетентности (Акимова, Лисицинская, 2018; Ансимова, Золотарева, 2016; Зимняя, 2003; Хуторской, 2008). При всем многообразии существующих определений, понятие «профессиональная компетентность» в самом обобщенном представлении может быть определено как профессионализм личности, совокупность ее теоретического и практического опыта, раскрыто через содержание отдельных компетенций, включающих совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенной сфере деятельности.

Большинство актуальных запросов на работу с педагогами в системе формального и неформального образования ориентированы на метапредметные аспекты профессиональной деятельности, подразумевающие способность и готовность специалиста решать универсальные профессиональные задачи на основе сформированных полипредметных и полифункциональных умений и навыков, отражающие такие качества личности как гибкость, мобильность, рефлексивность, готовность к сотрудничеству. При этом, однако, высокий темп вводимых новых требований и уровень напряженности внутренних ресурсов при перестройке системы работы образовательных учреждений вызывает у педагогов целый ряд затруднений и в личностном плане, и в когнитивном аспекте, и в практическом ключе.

В рамках проведения разного уровня очных и дистанционных мероприятий со специалистами сферы образования, нами отмечаются серьезные психологические барьеры к растущим требованиям, низкая стрессоустойчивость и ригидность восприятия меняющихся условий, неготовность рассматривать вариативность возможных путей решения проблемных ситуаций, невысокий уровень знания психологических особенностей современных родителей и детей, трудности освоения новых современных технологий. Обнаруживается поверхностность представлений о современных теоретических и практических подходах, затрудняющая понимание новых смысловых акцентов и в образовательной деятельности; наблюдается приверженность учителей отработанным методам, приемам, технологиям, выражающаяся в эклектизме и фрагментарности использования различных технологических подходов, не дающих по итогу целостно-

сти реализуемых идей. Соглашаясь с мнением О. В. Павловой (Павлова, 2016), технологией обучения взрослых мы признаем систему научно обоснованных действий, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения. Собственная практика работы с различными категориями педагогических работников (Серафимович, Беляева 2017, 2019) убедила нас в выборе технологии динамического обучения как центральной стратегии построения работы, ориентированной на ключевые принципы андрагогических практик (Макарова, Шаршов, 2011; Максименко В. В., 2014; Марон, Закутняя, 2015) в ее реализации, таких как: самостоятельность и активность в процессе обучения, саморазвитие участников совместной деятельности, использование имеющегося положительного профессионального и жизненного опыта участников, корректировка устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний, рефлексивность, востребованность результатов в практической деятельности, системность.

Основными задачами нашей работы выступает расширение «информационного поля» участников, актуализация и обмен имеющимся опытом работы, вовлечение в процесс совместной деятельности, получение навыков совместной работы, раскрытие психологических стимулов в работе с группой, формирование новых компетенций в процессе работы над значимой проблемой. В течение многих лет работы нами были апробированы методы и процедуры, ориентированные на передачу конкретных способов действий (мастер-классы, семинары, тренинги, образовательные мастерские), на генерацию идей (мозговой штурм, дискуссия, круглые столы, «World café (мировое кафе)»), на обмен информацией и опытом (workshop, конференции, форумы, презентации опыта, в том числе, в дистанционном формате). Отметим, что зачастую указанные формы работы (в частности, World café и workshop) применяются в бизнес-структурах (Фопель, 2010; Толкачев, 2016), иногда встречаются на этапах профессионального обучения (Дяттерева, 2017), при этом опыт их применения в сфере непрерывного профессионального педагогического образования эксклюзивен.

При организации любого мероприятия неизменным оставался ориентир на ряд содержательных позиций: принятие важности инновационной деятельности; мотивация участников к развитию собственной профессиональной педагогической деятельности; оценка собственной компетентности в вопросах сопровождения процесса формирования и развития образовательных результатов школьников (диагностика и рефлексия профессиональной позиции); опыт презентации индивидуальных компетенций педагогов и компетенций педагогического коллектива; раз-

витие способов компетентного поведения в области построения учебного и воспитательного процесса, направленного на создание условий для формирования и развития образовательных результатов школьников; прогностическая отработка проектируемых моделей дальнейшей педагогической практики; рефлексия динамических изменений в представлениях о педагогическом коллективе как носителе инновационных идей и решений в профессионально-педагогической деятельности, фиксирование возможных путей саморазвития, оценка полученного интерактивного опыта (Серафимович, Беляева, 2019. С. 7). Стоит отметить, что содержание всех отработанных практик ориентировано на открытое обсуждение и использование предлагаемых идей в профессиональном сообществе, средовой подход и максимальное использование ресурсов непосредственного и дистанционного сетевого взаимодействия участников системы непрерывного профессионального образования. Особенностью их становится интеграция цикла встреч одной общей идеей, их временная разнесенность в течение учебного года, дающая возможность осмыслить знания и опробовать на практике освоенные навыки и технологии, поделиться опытом.

При оценке эффективности используемого подхода нами применяется метод самооценки участниками уровня собственной готовности к решению обсуждаемых на встречах вопросов, позволяющий, с одной стороны, определить степень реализованности поставленных задач, с другой, актуализировать рефлексивную позицию педагогических работников. Качественный анализ высказанных мнений фиксирует изменения знаниевого, операционального, мотивационного компонентов их готовности работать в направлении преобразования собственной практики. Представим некоторые из результатов.

Так, у педагогов, участвовавших в цикле воркшопов ($n = 100$), направленных на повышение профессиональной компетентности в области формирования личностных результатов школьников, отмечаются достоверные отличия (t -критерий Стьюдента) в понимании содержания, когнитивном преобразовании, в новом ракурсе мышления по отношению к совокупности личностных результатов в областях «познание» ($t = -3,162$, $p \leq 0,01$), «взаимодействие с другими людьми» ($t = -2,828$, $p \leq 0,01$), «социальное поведение» ($t = -3,508$, $p \leq 0,01$), а также в освоенности конкретных навыков по выработке стратегии формирования групп личностных результатов двух областей – «познание» ($t = -2,828$, $p \leq 0,01$) и «взаимодействие с другими людьми» ($t = -3,211$, $p \leq 0,01$).

Показатели замера эффективности работы с педагогами-психологами на образовательных мастерских, посвященных подготовке к реализации психолого-педагогического сопровождения в соответствии с требовани-

ями ФГОС ($n = 42$), отражают значимые изменения по таким аспектам как «требования ФГОС к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы» ($t = -4,2, p \leq 0,01$), «способы обоснования преемственности при определении приоритетов программы сопровождения» ($t = -3,6, p \leq 0,01$), «способы формирования психолого-педагогической компетентности субъектов образовательных отношений» ($t = -4,3, p \leq 0,01$), «способы описания диверсификации в организации психолого-педагогического сопровождения» ($t = -6,4, p \leq 0,01$), «возможности соотнесения традиционных направлений деятельности педагога-психолога с требованиями стандарта» ($t = -3,8, p \leq 0,01$), «способы и методы организации психолого-педагогического мониторинга программы» ($t = -5,0, p \leq 0,01$).

На основании полученных результатов мы можем сделать ряд выводов. Во-первых, в совместной взаимообучающей деятельности происходит операционализация наиболее сложных содержательных конструкторов, осуществляется обмен региональными практиками их развития; во-вторых, обучившиеся работники, транслируя идеи и наработки, способны выступать тьюторами в своих учреждениях, муниципальных районах; в-третьих, создаются условия для интеграции научной и практической психологии и педагогики. Таким образом, необходимо отметить продуктивность технологии динамического обучения в сопровождении непрерывного профессионального образования педагогических работников в современных условиях. Ориентированная на комплексный результат работы она позволяет обеспечить выход обучающихся, активных участников образовательного взаимодействия, в режим надситуативного анализа существующих обстоятельств (М. М. Кашапов, 2020), рассмотрения имеющихся проблем в контексте ресурсности ситуации, обмен имеющимся опытом работы и поиск вариативных подходов к решению поставленных задач.

Список литературы

1. Акимова Т. Н., Лисицинская А. В. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58–3. С. 20–23.
2. Ансимова Н. П., Золотарева А. В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 38–44.
3. Дегтярева Е. А. Воркшоп как средство формирования готовности к инновационной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Кон-

цент». 2017. Т. 31. С. 1386–1390. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970292.htm> (дата обращения 31.08.2020)

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

5. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.

6. Макарова Л. Н., Шаршов И. А. Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации педагогических кадров // Образование и общество. 2011. № 4. С. 14–17.

7. Максименко В. В. Формы обучения учителей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 4 (132). С. 54–58.

8. Марон А. Е., Закутняя Т. В. Ведущие стратегии конструирования андрагогических практик в системе обучения взрослых // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 33–36.

9. Павлова О.В. Современные технологии обучения взрослых в системе непрерывного образования // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 86–91.

10. Серафимович И. В., Беляева О. А. Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся: учебно-методическое пособие / И. В. Серафимович, О. А. Беляева. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 132 с.

11. Содействие формированию и развитию личностных результатов школьников. Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого- педагогическое сопровождение ФГОС / под ред. И. В. Серафимович, О.А. Беляевой. Ярославль: ИД «Канцлер», 2017. 261 с.

12. Толкачев А. Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна // Бизнес и дизайн ревю. 2016. Т. 1. № 1. С. 17. URL.: http://obe.ru/journal/2016_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-workshop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-instituta-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/ (дата обращения 31.08.2020)

13. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. Пер. с нем. Москва: Генезис, 2010. 360 с.

14. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

Толерантность к неопределённости как ресурс психологического благополучия и качества жизни педагогов поздней зрелости*

Г. И. Борисов

Уральский федеральный университет, Екатеринбург

e-mail: georgy.borisov@urfu.ru

Аннотация. Актуальность исследования обоснована потребностью поиска ресурсов, обеспечивающих профессиональную эффективность педагогов в условиях психовозрастных и социальных изменений. Целью исследования является изучение влияния толерантности и интолерантности к неопределённости на психологическое благополучие и качество жизни педагогов поздней зрелости. Результаты исследования показали, что интолерантность к неопределённости оказывает большее позитивное влияние на психологическое благополучие и качество жизни педагогов поздней зрелости.

Ключевые слова: поздняя зрелость, интолерантность к неопределённости, качество жизни, психологическое благополучие.

Экономические и социальные изменения, несомненно, сказываются на профессиональной сфере. От современного работника требуется больше сохранять свою профессиональную активность и эффективность, осваивать постоянно меняющиеся технологии.

Особенно остро данная проблема стоит для педагогов в период поздней зрелости. Педагог поздней зрелости обладает большим профессиональным опытом и мастерством, потенциалом наставника для более молодого поколения коллег. Однако в условиях психовозрастных изменений сложнее осваивать новые технологии, без которых невозможно реализовывать образовательный процесс и коммуникацию в современных условиях, и из-за неопределённости дальнейшего профессионального будущего пропадает мотивация как текущей деятельности, так и к построению карьерной перспективы.

Это актуализирует поиск ресурсов, обеспечивающих профессиональную эффективность педагогов поздней зрелости. В данном контексте, когда невозможно предсказать развитие социальной и профессиональной ситуации, в качестве такого ресурса можно рассматривать толерантность к неопределённости.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00790.

Толерантность к неопределённости в широком понимании рассматривается как «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределённостью» (Hallman, 1969. С. 189). Один из первых конструктов толерантности к неопределённости был разработан Э. Френкель-Брунsvик (Корнилова, 2010). Автор характеризует толерантность к неопределённости как фактор, детерминирующий эмоциональное переживание воспринимаемой переменной, которая определяется изменениями в вероятностных характеристиках стимуляции (Frenkel-Brunswick, 1948).

В дальнейшем Э. Френкель-Брунsvик ввела новый термин «интолерантность к неопределённости», который она характеризовала как способность человека приходиться к амбивалентным решениям по типу «черное – белое», делать поспешные решения, не понимать сложившуюся ситуацию и стремиться к принятию или отторжению в отношениях с другими людьми. (Frenkel-Brunswick, 1949). На данный момент интолерантность к неопределённости имеет другую трактовку: она понимается как тенденция к восприятию и интерпретации возникшей ситуации как угрожающей и доставляющей дискомфорт.

Профессиональная эффективность в период поздней зрелости зависит от способности к конструктивному функционированию и сохранности здоровья. В связи с этим рассмотрим концепцию психологического благополучия К. Рифф и концепцию качества жизни.

Психологическое благополучие К. Рифф понимает как комплексную характеристику позитивного функционирования человека, которая предполагает реализацию широкого спектра психологических возможностей и является многомерным процессом, а не состоянием. Данный подход позволил обобщить и выделить компоненты психологического благополучия: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, личностный рост, цель в жизни, самопринятие (Ryff, 1995). Так, мы рассматриваем психологическое благополучие как характеристику, которая способствует конструктивному функционированию человека, в том числе и в профессиональной среде.

Качество жизни также рассматривается как комплексная характеристика, которая отражает субъективную оценку физического, психического, эмоционального, социального функционирования, связанного со здоровьем (Амирджанова и др., 2008). Так, качество можно представить как собственную оценку своих возможностей, исходящих из состояния здоровья.

Данные характеристики отражают способность к конструктивному функционированию и состояние здоровья. Мы рассматриваем их как способствующие профессиональной эффективности.

Исходя из приведенного анализа, целью нашего исследования является определение влияния толерантности и интолерантности к неопределенности на психологическое благополучие и качество жизни педагогов поздней зрелости.

Для достижения данной цели нами было проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили учителя школ Свердловской области в количестве 298 человек в возрасте от 60 до 74 лет.

Инструментарием исследования выступили следующие методики:

Новый опросник толерантности к неопределенности Т. Н. Корниловой. Опросник направлен на оценку толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности, межличностной интолерантности к неопределенности.

«Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Опросник оценивает состояние психологического благополучия человека и его компонентов: позитивного отношения с окружающими, автономии, управления окружающей средой, личностного роста, цели в жизни, самопринятия.

Опросник качества жизни SF-36. Данный опросник оценивает качество жизни с позиции физического компонента здоровья (физическое функционирование; ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием; интенсивность боли; общее состояние здоровья) и психологического компонента здоровья (психическое здоровье; ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием; социальное функционирование; жизненная активность).

Для обработки данных исследования использовался корреляционный анализ по χ^2 -критерию Спирмена.

Корреляционный анализ толерантности и интолерантности к неопределенности и психологического благополучия дал следующие результаты. Все связи получены на уровне значимости $p < 0,01$.

Толерантность к неопределенности имеет только одну положительную связь с личностным ростом (0,233). Толерантность к определенности как стремление к измерениям и способность к выходу за рамки ограничений способствует чувству развития, получению нового опыта и реализации потенциала.

Наиболее интересный результат представлен позитивной связью интолерантности к неопределенности с интегральным показателем психологического благополучия (0,305) и всеми его компонентами: позитивные

отношения с окружающими (0,268), автономия (0,166), управление окружающей средой (0,315), личностный рост (0,184), цель в жизни (0,245), самопринятие (0,298). Данные результаты показывают, что стремление к определенности, ясности и упорядоченности способствует позитивному функционированию и достижению психологического благополучия.

Корреляционный анализ толерантности и интолерантности к неопределённости и качества жизни дал следующие результаты. Полученные связи имеют уровни значимости при $p < 0,01^{**}$ и $p < 0,05^*$.

Толерантность к неопределенности не имеет ни одной связи с физическим и психологическим компонентами качества жизни. Однако интолерантность к неопределенности положительно связана с физическим компонентом здоровья (0,163**) и его показателями: интенсивность боли (0,203**); общее состояние здоровья (0,161**); ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (0,149**). Данные результаты показывают, что стремление к определенности, руководство правилами и принципами способствуют оценке себя как здорового человека.

Также интолерантность к неопределенности положительно связана с психологическим компонентом здоровья (0,168**) и его показателями: жизненная активность (0,174**); психическое здоровье (0,173**); ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (0,131*). Эти результаты показывают, что стремление к определенности и руководство правилами и принципами позволяют человеку лучше оценивать свое функционирование, психическое здоровье и активность.

Полученные результаты показывают, что интолерантность к неопределённости является ресурсом, который обеспечивает процесс психологического благополучия и позитивную оценку своего здоровья и функционирования. Можно предположить, что это связано с тем, что стремление к осмыслению сложившейся ситуации как преодолению неопределенности позволяет сформировать конкретное представление о ней, определить свое положение в ней и адекватно оценивать свои возможности. Адекватность оценки своих возможностей позволяет выстраивать свою деятельность оптимальным образом, обеспечивая ее эффективность и, как следствие, позитивную оценку своего функционирования. Так, создание программ, направленных на оценку собственных возможностей и формирование представлений о способах их реализации, позволит улучшить психологическое благополучие и качество жизни педагога пожилого возраста, что позитивно скажется на профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Амирджанова В. Н. и др. Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни

«МИРАЖ») // Научно-практическая ревматология. 2008. № 1. DOI: <https://doi.org/10.14412/1995-4484-2008-852>

2. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.

3. Frenkel-Brunswick E. Tolerance toward ambiguity as a personality variable // *American Psychologist*. 1949. № 3. Pp. 29–59.

4. Frenkel-Brunswick E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable // *The American Psychologist*. 1948. № 3. P. 268.

5. Hallman R. J. The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity // *Creativity: Its Educational Implications* / Eds. J.C. Gowan et al. New York: Wiley, 1967.

6. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of personality and social psychology*. 1995. Т. 69. № 4. P. 719.

УДК 159.9

Событийность как психологический механизм формирования универсальных компетенций будущих педагогов

Н. Ю. Галой

*Московский педагогический государственный университет, Москва
e-mail: n261181@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрывается понятие событийности как психологического механизма развития универсальной компетенции (УК-6). Представлен анализ событийно-когнитивных компонентов профессионализации бакалавров третьего курса педагогического направления обучения с помощью метода каузометрии.

Ключевые слова: профессионализация, компетенция, событийность, каузометрия.

За более чем пятидесятилетнюю историю существования Ярославской психологической школы можно назвать целую плеяду выдающихся учёных, сформировавших её традиции и направления: В. С. Филатов, М. С. Роговин, Н. П. Ерастов, В. Д. Шадриков, В. В. Карпов. Основное тематическое направление Школы связано с психологией субъекта профессиональной и учебной деятельности, научным руководителем которого является А. В. Карпов.

© Галой Н. Ю., 2020

Содержание нашего исследования также опирается на работы В. Д. Шадрикова, связанные с изучением «внутреннего мира человека» (Шадриков, 2006) и неокognитивным подходом (Шадриков, 2017), на научные разработки М. М. Кашапова в области педагогического мышления и событийно-когнитивных компонентов профессионализации (Кашапов, 2017).

Обращаясь в нашем исследовании к анализу событийно-когнитивных конструктов студентов, будущих педагогов, мы касаемся этапа первичной профессионализации, когда при наличии благоприятных условий, происходит личностное развитие молодых людей, формируется их склад мышления, определяющий профессиональную направленность. Профессионализация, в целом, рассматривается как процесс и результат овладения человеком конкретным видом профессиональной деятельности, а следовательно, необходимыми профессионально важными качествами, которые можно соотнести с компетентностями.

Тема компетенций – одна из самых обсуждаемых в контексте мирового образовательного пространства в силу острой необходимости в согласовании запросов стремительно развивающегося общества и степени соответствия им выпускников высших образовательных учреждений. В связи с этим особое внимание уделяется формированию соответствующего компетентностного профиля специалиста в области педагогической деятельности. Когда речь идёт о будущих педагогах, то умение осознавать свой потенциал и творчески выстраивать на его основе вектор профессионального развития в контексте своего жизненного пути в целом, играет ключевую роль. Педагог-профессия личностная. Разделяя с учениками образовательное пространство, учитель становится для них проводником в пространство жизненное. И только будучи внутренне целостным, рефлексивным, удовлетворённым собой и собственной жизнью, духовно благополучным, целеустремлённым и самореализующимся в профессии, учитель способен в полной мере к педагогической деятельности в совокупности ее образовательного и воспитательного воздействия на ученика.

Данные качества могут быть соотнесены с категорией универсальных компетенций, а именно, УК-6, представленных в Приказе Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362): «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121).

Формирование этой компетенции предполагает сложную личностную работу по выходу на новый уровень самодетерминации и становление субъектом своего профессионального и жизненного пути в целом. В отечественной психологии принято рассматривать жизнь как совокупность психических явлений и событий, а результат их осмысления составляет внутреннюю реальность человеческого мира. Идея исследования внутреннего мира личности принадлежит В. Д. Шадрикову и рассматривается им как «субстанция мыслей, выступающая ориентировочной основой деятельности и в роли целей направляющая активность субъекта» (Шадриков, 2017, с. 137). Обобщив современные нейрокогнитивные исследования, В. Д. Шадриков определяет мысль как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. Ключевая задача юности – учиться организовывать ход своих мыслей, отслеживать процесс своих ментальных и практических действий и анализировать их с точки зрения правильности и продуктивности. Этот процесс есть рефлексия, соответствующее качество личности – рефлексивность. Сформированная рефлексивность позволяет человеку рассматривать свою жизнь как предмет практического преобразования путем событийного анализа (Шадриков, 2017).

Навыки выделения, анализа и конструирования событий жизненного пути служат критериальными показателями процесса самореализации профессионала. Мысленное фокусирование человека на том или ином событии (прошлого, настоящего или будущего) происходит тогда, когда это событие находит эмоциональный отклик и становится компонентом внутреннего мира. Поэтому в юности и молодости, когда происходит самоутверждение в профессии, важно научиться действовать на опережение, предотвращая негативные события и конструируя события, способствующие формированию профессиональной и личностной продуктивности в контексте всего жизненного пути человека (Кашапов 2018).

Таким образом, рефлексия, направленная на значимые профессиональные события в масштабе всего жизненного пути, то есть событийность, становится механизмом профессионального мышления и проявляется в понимании человеком самого себя, других людей и их взаимоотношений. «Событийность можно рассматривать как характеристику субъекта жизни, благодаря которой у него появляется способность трансформировать ситуационные факторы в условия, влияющие на жизненный путь человека» (Кашапов, 2018, с. 326).

В рамках событийного подхода интерес представляет метод каузометрии, предложенный Е. И. Головахой и А. А. Кроником в 1982 г. Это психобиографический метод исследования субъективной картины жизненного

пути личности, в основу которого положен причинно-следственный анализ межсобытийных связей на всем жизненном пути человека, включая его прошлое, настоящее и будущее (Кроник, Ахмеров, 2008). Авторы определяют субъективную картину жизненного пути как «психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи» (Кроник, Ахмеров, 2008, с. 48). Нами для экспресс-исследования событийности студентов были проведены начальные процедурные этапы каузометрии, а именно, методика «Формирование списка событий».

В экспериментальном исследовании в октябре 2019 года приняли участие 134 бакалавра третьего курса Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета (131 девушка и 12 юношей). Молодым людям предлагалось представить всю свою жизнь, от рождения до ожидаемой продолжительности и сформулировать для самих себя пять ее самых важных событий (прошлого, настоящего и будущего). Далее предлагалось выделить еще пять значимых событий всей жизни и потом еще пять. Полный список включает 15 значимых событий жизни, которые согласно логике проведения методики могут быть объединены в три круга: события первого, второго и третьего круга значимости (Галой, 2009).

Статистический анализ средних показателей частоты встречаемости в субъективной картине жизненного пути событий, относящихся к конкретному временному континууму «прошлое» или «будущее», свидетельствует о значительном преобладании событий прошлого (61 %). Причем чем значимее событие, тем в большей степени оно относится к прожитому отрезку жизненного пути: доля событий прошлого в событиях первого круга значимости – 82 %, второго круга значимости – 58 %, третьего круга значимости – 39 %. Показательно то, что, будучи представителями юношеского возраста – периода профессионального и личностного самоопределения, наши респонденты активнее продуцируют события прошлого, а не события – целевые ориентиры на будущее. Эти данные указывают на отсутствие четко выраженной событийно-смысловой картины будущего, снижение антиципативных способностей, диффузию профессиональной направленности. В связи с этим особую значимость в формировании профессиональной компетентности будущего педагога приобретает развитие навыков жизнетворчества, сформулированных в УК-6, путём обучения событийности.

Список литературы

1. Галой Н. Ю. Субъективный образ жизненного пути женщин-предпринимательниц: дис... к. п. н.: 19.00.01 / Н. Ю. Галой [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2009. 237 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-19/507.
2. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта : монография. Ярославль : Индиго, 2018. 392 с.
3. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: метод самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд., исп. и доп. Москва : Смысл, 2008. 294 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362).
5. Шадриков В. Д. Некогнитивная наука. Москва: Университетская книга, 2017. 368 с.

УДК 159.9

Динамика метапознания студентов медицинского профиля в процессе социально-психологической адаптации*

А. А. Горчакова, Ю. В. Пошехонова

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: gorchakovaanastasia@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики показателей метапознания обучающихся. Проанализированы взаимосвязи между показателями метапознания и социально-психологической адаптации среди обучающихся младших и старших курсов обучения. Обозначены направления дальнейшей разработки изучаемой проблемы.

Ключевые слова: метапознание, копинг-поведение, успеваемость, адаптированность

Социально-психологическая адаптации обучающихся – незаменимая составляющая образовательного процесса, в рамках которого заклады-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

ваются основы профессионализма, обеспечивается интеграция в студенчество с принятием норм, ценностей и требований данной социальной группы, формируется готовность и потребность к непрерывному самообразованию, необходимые для формирования личности компетентного специалиста (Ганина, 2019; Корякина, 2011; Салахутдинова, 2014). Стоит отметить, что в рамках развивающегося метакогнитивного направления слабо разработанным является вопрос метакогнитивных показателей социально-психологической адаптации обучающихся.

Настоящее эмпирическое исследование имеет целью установить наличие динамики показателей метапознания студентов медицинского профиля в процессе социально-психологической адаптации. В ходе исследования была выдвинута гипотеза (которая нашла подтверждение в результатах исследования) о том, что показатели метапознания в процессе социально-психологической адаптации обучающихся имеют свою динамику и особенности на протяжении всего периода обучения.

Процедура данного эмпирического исследования была спланирована следующим образом. Испытуемым был предъявлен ряд методик: методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова), методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан, адаптирована Н. А. Сиротой, В. М. Ялтонским), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин), методика исследования адаптированности студентов в вузе (Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова). В исследовании в качестве испытуемых принимали участие 120 студентов младших курсов и 120 студентов старших курсов обучения среднего и высшего профессионального учебного заведения медицинского профиля г. Архангельска. При планировании исследования учитывалось, что выборка формировалась на основе естественных групп (учебных групп).

Анализ статистических данных показал наличие различий на значимом уровне между группами студентов старших и младших курсов обучения. Значительно чаще к копинг-стратегиям «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки» прибегают студенты 3 и 4 курса обучения, что свидетельствует о стремлении обучающихся старших курсов обращаться за поддержкой и помощью к окружающим, осуществлять поиск альтернативных способов решения проблем.

При сравнении предпочтительности выбора копинг-стратегий студентов в разрезе курсов обучения наблюдается положительная динамика от 1 курса к 4 в выборе копинг-стратегий «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», при этом к 4 курсу обучения тенденция выбора среди обучающихся стратегии «избегание проблем» снижается.

Результаты исследования личностного адаптационного потенциала студентов свидетельствовали о более высоких баллах в группе студентов старших курсов обучения по сравнению с обучающимися младших курсов по ряду следующих характеристик: нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, моральная нормативность.

Результаты исследования метапознания студентов свидетельствовали о более высоких баллах в группе студентов старших курсов обучения по сравнению с обучающимися младших курсов по показателям метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности.

Результаты исследования уровня развития показателей метапознания в разрезе курсов обучения свидетельствуют о повышении данных показателей к 3–4 курсу обучения. Студенты приобретают следующие метакогнитивные навыки: планирование учебной деятельности, постановка целей, распределение собственных ресурсов, отбор и применение эффективных способов работы с информацией, обнаружение ошибок в ходе усвоения учебного материала, а также оценка достижения учебных целей.

Лонгитюдное исследование динамики метакогнитивных показателей также выявило значимые различия между данными показателями студентов 1 курса, перешедших на 2 курс обучения; обучающихся 2 курса, перешедших на 3 курс; студентов 3 курса, перешедших на 4 курс обучения.

Положительная корреляция выявлена между средней оценкой успеваемости и показателями метакогнитивной активности в группах студентов старших и младших курсов обучения, а также между адаптированностью к учебной деятельности, учебной группе и уровнем выраженности метакогнитивных знаний и активности.

Дисперсионный анализ, проведенный на всей выборке испытуемых, показал наличие влияния показателей метапознания (метакогнитивные знания, метакогнитивная активность) на адаптированность студентов к учебной группе и учебной деятельности, что показывает важность метапознания в процессе социально-психологической адаптации обучающихся.

При изучении копинг-стратегий обучающихся с высокими и низкими показателями метапознания было выявлено, что испытуемые с высокими показателями выраженности компонентов метапознания чаще использовали копинг-стратегии «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки».

Согласно полученным данным, метакогнитивная активность имеет статистически достоверные прямые корреляционные взаимосвязи с конструктивными копинг-стратегиями: разрешение проблем и поиск социальной поддержки.

Таким образом, выявлена положительная динамика показателей метапознания студентов в процессе обучения. Установлены взаимосвязи между показателями метапознания и социально-психологической адаптации среди обучающихся младших и старших курсов обучения. Данное исследование требует постановки новых задач для дальнейшего изучения дифференциальных аспектов метакогнитивной сферы обучающихся.

Список литературы

1. Ганина С.А. Адаптация студентов как инструмент стратегического управления качеством образования / С. А. Ганина // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 4 (26). С. 100–105.
2. Корякина И. В. Адаптация студентов ссузов к учебно-профессиональной деятельности / И. В. Корякина // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. С. 170–172.
3. Салахутдинова Е. С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Сергеевна Салахутдинова. Кострома, 2014. 27 с.

УДК 37.015.3

Ценностные ориентации одаренных подростков как условие построения образа будущего*

И. Н. Грушецкая, О. С. Щербинина

*Костромской государственной университет, Кострома
e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru*

Аннотация. Осуществлен краткий анализ проблемы одаренности, рассмотрены особенности социального развития одаренных детей. Приведены результаты изучения ценностных ориентаций одаренных детей, а также представлений о ценностных ориентациях детей их родителями и педагогами. Авторы приходят к выводу, что одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны детей средних способностей, а это развивает в одаренных негативное восприятие самих себя, заниженную самооценку, чувство неполноценности.

Ключевые слова: терминальные ценности, одаренные дети, одаренность.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00656.

В настоящее время работа с одаренными детьми, являясь не только государственной, но и общественной задачей ведется по многим направлениям. Теоретико-методологические и практические вопросы изучения и развития одаренности детей представлены в работах ряда отечественных авторов, среди них: Д. Б. Богдавленская, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич и др.

Проанализировав исследования ряда ученых, ретроспективу собственного педагогического опыта отметим, что сегодня в исследовании одаренных детей, на первый план выходит не только развитие интеллекта, саморегуляции, отдельных мотиваций, но также поставка и решение задачи изучения ценностных ориентаций одаренных детей, их отношения к себе, сверстникам, значимым взрослым, формирования их жизненных смыслов и личностных ориентиров.

Известна взаимосвязь целей, ценностей и мотивов. Очень важны цели и ценности одаренного ребенка, так как, по мнению В. С. Юркевич, именно они приводят к развитию личности одаренного, его способностей, и от них зависит, каким будет развитие в дальнейшем. В связи с этим, главной задачей воспитательной работы с одаренными детьми становится работа с целями и ценностями одаренного ребенка, формирование его отношения к себе и к людям, на его поиски жизненных смыслов [5].

Б. М. Теплов в своих трудах подчеркивал несводимость одаренности только к специальным способностям и вывел анализ творчества в сферу духовного богатства, духовных запросов человека [3, с. 59].

В. Д. Шадриков, изучая механизм «природы добродетели», считал, что духовность человека, включающая и моральную норму, эмоции и ум, объединяет сознание и подсознание, результатом чего становится интеллектуальный порыв, позволяющий достичь необыкновенной пронизательности, подняться на вершину творчества. По мнению ученого, слияние сознания и подсознания в этом случае выступает как суперинтеллектуальная деятельность. По мнению исследователя, «в своем высшем проявлении духовные способности характеризуют гения» [4]. Автор относит к списку личностных качеств, способствующих проявлению духовности, особо оцениваемых философами прошлого, «совесть, веру в людей, добродетель, волю, честь, свободостремление (стремление выйти за социальную норму), стремление к творчеству, стремление выйти за рамки бытия. Освоение духовной культуры определяет содержание морального сознания» [4, с. 70].

Важное значение для успешного социального развития одаренных детей имеет анализ их взаимоотношений со сверстниками и педагогами.

Именно они, со всеми своими особенностями и трудностями, являющимися следствием необычности самого ребенка, в значительной мере влияют на «историю» его жизни и на формирование его личности [2].

Отношение сверстников к одаренным детям также характеризуется неоднозначностью. Зачастую, это может быть позитивный сценарий коммуникации одаренного ребенка со сверстниками, когда он является успешным и самореализовавшимся членом коллектива. Однако нередки случаи социальной изоляции одаренного ребенка в среде сверстников в связи с нестандартностью его поведения, проявлений, интересов и других особенностей. Чаще всего в данном случае речь идет о детях с исключительной одаренностью. События в детском коллективе с таким ребенком могут складываться самым сложным образом (стигматизация, насмешки, буллинг, кибербуллинг). Именно этот фактор становится одной из ведущих причин отнесения одаренных детей к категории «группы риска». Серьезное значение в этой ситуации имеют ценности детей в коллективе, их сплоченность. Вероятность благоприятной оценки способностей одаренного ребенка и его успехов в специализированной школе выше, что в свою очередь, повлияет на благоприятный климат во взаимоотношениях со сверстниками.

Восприятие одаренных детей педагогами зачастую также сложно и неоднозначно. Результаты исследований и личный опыт показывают, что в современной школе ценится умение соответствовать нормам и правилам, существующим в образовательной организации, а также верные ответы и хорошая успеваемость обучающихся. Ребенок с академической одаренностью часто с первого момента обучения в школе начинает испытывать давление со стороны. Понимание своей непохожести выводит способного ученика из равновесия. Он начинает понимать, что окружающие оценивают его не так, как всех, и это чувство заставляет думать о себе как о «странном». Возникает чувство отчуждения, к которому так восприимчивы одаренные дети.

Результаты исследования творчески одаренных детей, говорят о том, что им часто присущи автономность, трудность, а иногда и невозможность действовать в группе, думать и поступать так, как большинство. Они далеко не всегда ориентируются на мнение большинства или даже окружающих, устоявшиеся правила и социальные нормы. Эта черта помогает им в творчестве, нестандартном взгляде на мир, но делает их неудобными, непонятными для окружающих, педагогов, социума.

Так, только знание педагогами перечисленных особенностей одаренных детей позволит грамотно выстроить работу с ними, принять их точку зрения, правильно ее оценивая и понимая.

По итогам всего вышесказанного можно сделать вывод о риске социальной изоляции одаренных детей в среде сверстников, а также включении их в зону воспитательного риска.

Мы приходим к выводу, что одаренные дети, с их нестандартностью, непохожестью на других, своими взглядами и дивергентным мышлением, выступают для общества девиантами. И как людей с девиантным поведением, социум старается таких людей адаптировать, «нивелировать» их нестандартные проявления, «загнать в привычные средние рамки».

Отсюда возникают сложности и проблемы в социальном развитии одаренного ребенка. Безразличие, невнимание к этим проблемам становится причиной виктимизации одаренного ребенка, препятствуя его успешному будущему, основанному на достижении самостоятельно поставленных целей и выстроенному по жизненному сценарию «Победителя» (по Э. Берну), приводя подававшего огромные надежды одаренного ребенка к жизненному сценарию «Непобедитель» или даже «Побежденный».

Для изучения ценностных ориентаций одаренных детей, представлений о ценностных ориентациях детей их родителями и педагогами, нами было проведено исследование в МБОУ города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 4».

Полученные эмпирические данные свидетельствуют об определенной разнице в приоритетных терминальных ценностях у одаренных детей и восприятию этого взрослыми (родителями и педагогами). Это важно и нужно учитывать при определении содержания работы с одаренными школьниками [1].

Анализируя практические ситуации, возникающие у одаренных детей со сверстниками, можно сделать вывод, что такие дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны детей средних способностей, а это развивает в одаренных негативное восприятие самих себя, заниженную самооценку, чувство неполноценности. Можно отметить, что отношение к рано проявившимся дарованиям неоднозначно: от восторженного до пренебрежительного, недоверчивого. Скороспелость пугает и настораживает. Однако в большинстве случаев это объясняется недостаточностью знаний о специфических качествах и проблемах неординарных детей, о проявлениях их дарований.

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка и характера ее становления имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Эти взаимоотношения, с одной стороны, сами, являясь следствием необычности самого ребенка, с другой стороны, в значительной мере складывают «историю» его жизни и тем самым формируют личность одаренного ребенка и построение образа его будущего.

Список литературы

1. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Содержание социально-педагогической работы по преодолению трудностей социального развития одаренных школьников: науч.-метод. рекомендации для педагогов и специалистов общеобразовательных организаций / И. Н. Грушецкая, О. С. Щербинина. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. 66 с.

2. Захарова Ж. А., Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for Education Today / Новосибирский государственный педагогический университет. 2019. Т. 9. № 1. С. 27–42.

3. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.

4. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. Москва: Логос, 1996. 320 с.

5. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография / О. С. Щербинина; науч. ред. М. И. Рожков. Кострома : Костромской государственной университет, 2019. 179 с.

УДК 159.9

Особенности ценностных ориентаций учащихся в условиях светского и религиозного (исламского) образования

М. М. Далгатова, А. Р. Давудова

*Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала
e-mail: dajzanat@inbox.ru*

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей ценностных ориентаций учащихся светских и религиозных (исламских) образовательных учреждений. Установлено, что между учащимися светских образовательных учреждений и учащимися религиозных (исламских) учреждений имеются статистически значимые различия по проявлению системы ценностных ориентаций и уровню их выраженности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личностные ценности, светское образование, религиозное образование.

Исследование ценностных ориентаций имеет большое значение для гуманитарных наук. В начале XX столетия проблема ценностей личности

© Далгатова М. М., Давудова А. Р., 2020

и общества заняла важное место в психологической науке. По выражению В. Дильтея, главным предметом анализа «описательной» или «понимающей» психологии является «душевная жизненная связь», которая состоит из основных ценностных представлений, целевых идей, правил, влияющих на наши действия и поведение в целом. Говоря о природе и функции ценностей личности, В. Франкл отмечал, что она имеет трансцендентный характер (Франкл, 1990).

Проблематикой ценностных ориентаций занимался известный американский психолог Милтон Рокич, который разработал методику изучения ценностных ориентаций. Он представлял систему ценностей личности, как иерархию ее убеждений. М. Рокич считает, что ценность – это устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с индивидуальной или социальной точки зрения, чем иной способ или другая цель. При этом эти убеждения, то есть ценности обладают тремя компонентами, а именно: когнитивным, аффективным и поведенческим, которые в свою очередь определяют, стиль поведения, эмоциональные реакции, а также выбор целей в качестве жизненных ориентиров.

В отечественной психологии проблему ценностей изучают в контексте направленности личности. Направленность личности, являясь не только носителем потребностей и мотивов, но и ценностных ориентаций, выражает субъективное отношение личности к различным сторонам действительности. Говоря о природе ценностей личности, Л. С. Выготский в своей культурно-исторической теории указывает на их социальную обусловленность. По его мнению, значения, смыслы, ценностные ориентации, являясь продуктами культурно-исторического процесса, присваиваются человеком, благодаря процессу интериоризации «вращиваются» в сознание, становясь неотъемлемой частью самосознания личности. Таким образом, социальные ценности, интериоризируясь, становятся индивидуальными ценностями и смыслами в процессе общения с людьми, при взаимодействии с культурой данного общества (Выготский, 2003).

В этом же ключе высказываются и другие классики отечественной психологии А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн. В частности, А. Н. Леонтьев подчеркивает, что ключевую роль в принятии общественных ценностей принадлежит деятельности. Именно благодаря деятельности формируется ценностное отношение к миру, к социальной среде, которое, в свою очередь, является необходимым базисом развития личности (Леонтьев, 2005).

Схожую точку зрения высказывает С.Л. Рубинштейн, который подчеркивал, что индивидуальные ценности производны от соотношения

мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории. Также в его работах подчеркивается особая важность ценностно-ориентированной деятельности в развитие и становления зрелой личности (Рубинштейн, 1999).

В современных отечественных исследованиях, в частности, в работах А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Г. Е. Залесского, Е. А. Климова, Т. В. Корниловой, Н. И. Непомнящей, С. С. Бубновой, В. Д. Шадрикова, М. С. Яницкого др., ценностные ориентации личности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая занимает место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур индивидуального сознания, выполняя функции регулятора активности и деятельности человека (Асмолов, 2001; Бубнова, 1999; Яницкий, 2000).

Известный российский исследователь ценностно-смысловой сферы личности Д. А. Леонтьев, продолжая идеи отечественных классиков, утверждает, что «личностные ценности» или «субъективные ценности», являются результатом присвоения индивидом общечеловеческих ценностей. По его словам, система личностных ценностей выступает связующим звеном между индивидуальной и общественной жизнью, между духовной культурой общества и духовным миром личности, между социокультурными регуляторами и механизмом детерминации индивидуальной жизнедеятельности. Они играют важную роль в формировании основных стратегических целей, мотивов человеческой деятельности. «Ценностные ориентации – это сознательные убеждения и представления субъекта о ценном для него, – пишет автор, – определяя понятие ценностные ориентации личности» (Леонтьев, 1998). Мы, как и многие отечественные коллеги придерживаемся данного определения.

Одним из основных инструментов формирования ценностных ориентаций молодежи является образование. Задача образования заключается не только в трансляции знаний, но и в формировании мировоззрения и системы ценностей личности. Некоторые отечественные ученые склонны считать взаимодействие светского и религиозного образования целесообразным и необходимым для духовного развития молодежи, а также в формировании их культурной идентичности. Поэтому нельзя не согласиться с известным русским педагогом К. Д. Ушинским, который считал христианскую религию фундаментом современной цивилизации, и без него эта цивилизация, а значит, и воспитание, не могут существовать. Такую оценку религии для образования и воспитания подрастающего поколения несомненно можно отнести и к мусульманской религии.

В современных условиях глобализации, цифровых технологий и вариативности образования все большее внимание исследователи уделяют

исследованию ценностно-смысловой сферы учащейся молодежи. Актуальность изучения ценностных ориентаций обусловлена также негативными социальными процессами, которые происходили в последние годы при непосредственном участии молодежи на территории северного Кавказа и в Дагестане, в частности. В последние десятилетия в республиках Северного Кавказа отмечается резкое увеличение числа исламских учебных учреждений. Это в определенном смысле свидетельствует о заинтересованности общества в образовании, отличном от светского. При этом следует отметить, что любое образование, включая исламское как социальный институт, является носителем определенных ценностей, которые оно культивирует и формирует.

Целью данной статьи является изучение особенностей ценностных ориентаций учащихся светских и религиозных (исламских) образовательных учебных заведений.

Общая гипотеза исследования состояла в предположении о том, что светское и религиозное образование обуславливает систему ценностных ориентаций учащихся молодежи.

Выборка составляла 100 человек, в том числе 50 учащихся светских учебных заведений и 50 обучающиеся в религиозных (исламских) образовательных учреждениях республики Дагестан.

Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование ценностных ориентаций учащейся молодежи на репрезентативной выборке с применением методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности (русскоязычная адаптация В. Н. Карандашева) (Карандашев, 2004) и опросника ценностных ориентаций С. С. Бубновой (Бубнова, 1999).

Данные, полученные в результате эмпирического исследования особенностей ценностных ориентаций у учащихся светских и религиозных образовательных учреждений, указывают нам на различия в ценностных ориентациях между обучающимися в условиях светского образования и в условиях религиозного (исламского) образования. Различия в ценностных ориентациях учащихся религиозных и светских учреждений были выявлены с помощью применения t-критерий Стьюдента.

При помощи опросника «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой мы обнаружили, что для испытуемых «светской» направленности такие ценности, как «приятное времяпрепровождение» ($t = 4,219$, при $p = 0,000$), «материальное благосостояние» ($t = 2,161$, при $p = 0,034$), «наслаждение прекрасным» ($t = 5,845$, при $p = 0,000$), «познание» ($t = 3,570$, при $p = 0,001$), «социальный статус» ($t = 2,120$, при $p = 0,037$), «уважение людей» ($t = 2,805$, при $p = 0,006$), и «здоровье»

($t = 2,190$, при $p = 0,040$), являются более значимыми, чем для испытуемых «религиозной направленности». Причем, различия в предпочтении ценностей «приятное препровождение», «наслаждение прекрасным», «познание» и «уважение людей» достоверны на очень высоком уровне статистической значимости. Это означает, что учащиеся светских учреждений более важными считают отношение окружающих людей к ним, признание и уважение в определенных группах. Они особое внимание в своей жизни уделяют отдыху, удовольствиям и мечтам. Значимость таких ценностных ориентаций как признание и уважение людей говорит о стремлении учащихся светских учреждений к общности и коллективизму.

Различия между учащимися обеих групп были выявлены и по шкалам «Методики изучения ценностей личности» Ш. Шварца. Так, установлено, что «самостоятельность» ($t = 2,497$, при $p = 0,015$), «гедонизм» ($t = 4,097$, при $p = 0,000$), «достижения» ($t = 3,484$, при $p = 0,001$) и «власть» ($t = 2,306$, при $p = 0,024$) на высоком уровне значимы для студентов светских образовательных учреждений, в то время для молодых людей «религиозной направленности» более значимой выступает ценность «традиции» ($t = -2,733$, при $p = 0,008$). Мы полагаем, что ценностная сфера учащихся с религиозной направленностью в целом отражает ее приверженность к ценностям сохранения (традиции), в противоположность ценностям индивидуализма и собственных достижений, которые более значимы для учащихся со светской направленностью.

Таким образом, в результате эмпирического анализа нами было установлено, что статус образовательного учреждения (светское и религиозное) обуславливает систему ценностных ориентаций учащихся молодежи.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, 2001.
2. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. Т. 20. 1999. № 5.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва, 2003.
4. Давудова А. Р., Далгатов М. М. Особенности личностных ценностей студентов с разным атрибутивным стилем // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2017. № 4. С. 5–9. (0,6 п.л., авторский вклад – 0,38 п.л.).
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; 2005.

7. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 720 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990.

10. Яницкий Михаил Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

УДК 37.015.3

Включение в цифровую образовательную среду как условие формирования субъектности подростков*

С. Г. Елизаров

Курский государственный университет, Курск

e-mail: sergei_elizarov@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются итоги исследования влияния цифровой (электронной) образовательной среды на формирование субъектности подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Эмпирически подтверждено предположение о цифровой образовательной среде как условии формирования субъектности подростков. На основании проведенного исследования возможно прогнозирование потенциала учреждений дополнительного образования для включения в орбиту своей деятельности подростков данной категории.

Ключевые слова: подросток, субъектность, цифровая образовательная среда.

В современной России все более возрастает потребность в инициативных и самостоятельных гражданах, способных к совершенствованию своей личности и деятельности, к реализации своей субъектности в контексте различных социумов. В связи с этим актуальным при обучении подрастающего поколения все более становится необходимость в формировании таких личных качеств обучающегося, которые бы позволили ему стать субъектом своей стратегии жизни, субъектом своего развития, субъектом своего образования. Существенная роль в данном процессе

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00073 А.

принадлежит дополнительному образованию. В настоящее время, в связи с существенными изменениями, произошедшими в дополнительном образовании (модернизация традиционных направлений, появление новых направлений деятельности обучающихся, создание кванториумов различной направленности), внедрением в процесс обучения современных технологий, актуальным становится интерес к новым, эффективным образовательным моделям, психолого-педагогическим инновациям и методам. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация как основного, так и дополнительного образования, так как оно позволяет качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. В связи с этим, задачей технологий данного типа в дополнительном образовании является усиление интеллектуальных возможностей обучающихся в современном информационном обществе. Кроме того, важной задачей является также гуманизация и индивидуализация процесса обучения в таких учреждениях и общее повышение качества обучения.

Деятельность обучающихся опосредованная цифровыми компьютерными технологиями характеризуется рядом психологических особенностей по сравнению с традиционными формами обучения. К ним относятся: психологические характеристики обучающихся, процесс построения общения в системе педагог – обучающийся и обучающийся – обучающийся в условиях цифровой образовательной среды, а также особенности протекания когнитивных процессов в компьютерном обучении и влияние данного типа обучения на познавательную деятельность самих обучающихся. Также значительную роль в определении влияния цифровых компьютерных технологий на вовлеченность личности в учебный процесс играют свойства личности и особенности характера обучающегося (Воробьева, 2015). Для эффективного прохождения такого типа обучения, обучающиеся должны обладать самодисциплиной и ответственностью.

Кроме того, в современной психолого-педагогической литературе считается, что эффективность цифрового обучения связана со способностью обучающихся мотивировать себя, обладать самостоятельностью, брать на себя ответственность за собственное обучение. Важными свойствами личности в данном процессе также считаются инициативность, изобретательность, находчивость, упорство, настойчивость, целеустремленность и честность, вера в свои способности к самоорганизации и выполнение действий, необходимых для полноценного участия в учебном процессе. Кроме того, обучающийся должен обладать способностью к отслеживанию и оцениванию процесса своего обучения (А. А. Андреев, В. И. Солдаткин, 1999).

Данные положения послужили основой для проведения нами исследования, целью которого являлось изучения влияния цифровой образовательной среды на формирование субъектности подростков. Объектом исследования являлись группы подростков (всего приняли участие 92 подростка), проходившие курс комплексной постреабилитации в Курском областном социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних в рамках проекта «Возрождение надежды» (Елизаров, Нарыкова, Орлова, 2019).

Проект «Возрождение надежды» предполагал в том числе и включение исследуемых подростков в деятельность учреждений дополнительного образования по различным направлениям (правовое, эстетическое, спортивно-техническое, туристическо-краеведческое др.), одним из которых являлось включение в специально организованную образовательную цифровую среду, получившую название «Электронная школа». «Электронная школа» как цифровая образовательная среда включала в себя два модуля: модуль «Инфознания для жизни» и модуль «Учение с увлечением». Модуль «Инфознания для жизни» предназначен для подростков, обладающих базовыми знаниями в объеме школьного курса информатики, не являющихся активными пользователями и использующих компьютер преимущественно для игр, развлечений и общения в различных сетевых сообществах. Цель модуля заключалась в закреплении базовых знаний работы на компьютере, как инструменте познания и развития, рассмотрение вопросов этики общения в сети Интернет и использование компьютерной игры как средства развития личности. Цель модуля «Учение с увлечением» – коррекция пробелов в знаниях у подростков по базовым школьным курсам с помощью обучающих тренажеров по основным школьным предметам и темам (русский язык, математика, химия, физика, история и т. д.). Всего 37 тренажеров.

Исследование формирования субъектности данной категории подростков, под которой мы понимаем сложный интегрированный феномен, выступающий в качестве способности к актуализации и развитию своих возможностей (ресурсов) для достижения поставленных целей (Леонова, 2016), проводилось нами в три этапа. На первом этапе (до включения в цифровую образовательную среду) был проведен первоначальный диагностический срез. Второй (формирующий) этап был связан с непосредственным включением подростков в деятельность «Электронной школы». На третьем этапе был осуществлен итоговый диагностический срез. В качестве методического инструментария нами был использован опросник структуры субъектности Е. Н. Волковой и И. А. Серегиной в адаптации М. А. Пыжьяновой (Пыжьянова, 2006). При обработке полученных

результатов были использован t-критерий Стьюдента для определения статистической значимости различий.

В процессе исследования мы установили, что значимыми между первоначальным и итоговым диагностическими замерами являются различия, относящиеся преимущественно к высокому и низкому уровням всех показателей субъектности (активность, способность к рефлексии как средству самопознания, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие). Различия среднего уровня данных показателей оказались незначимыми (при значимости различий на уровне $p = 0,001$).

Характеризуя высокий уровень прежде всего нужно выделить такие показатели как «Активность» (1,5 и 3,09; $t=10,78$) и «Способность к рефлексии как средству самопознания» (1,45 и 3,03; $t=11,13$). Существенными оказались различия показателей «Понимание и принятие другого» (1,52 и 3,01; $t=10,12$) и «Саморазвитие» (1,44 и 2,83; $t=10,25$). Несколько меньше были установлены различия показателей «Осознание собственной уникальности» (1,3 и 2,7; $t=6,14$) и «Свобода выбора и ответственность за него» (1,48 и 1,88; $t=3,46$).

Применительно к низкому уровню мы установили существенные различия у показателей «Активность» (1,41 и 3,09; $t=12,17$), «Способности к рефлексии как средству самопознания» (1,48 и 3,03; $t=9,27$) и «Саморазвития» (1,46 и 2,83; $t=9,2$). Выраженными оказались различия у показателя «Понимание и принятие другого» (1,49 и 3,01; $t=8,59$). В то же время такие показатели субъектности как «Свобода выбора и ответственность за него» (1,23 и 1,88; $t=5,81$) и «Осознание собственной уникальности» (1,32 и 2,07; $t=5,67$) изменились незначительно.

Таким образом включение подростков в цифровую образовательную среду в «умную психологическую реальность» в форме «Электронной школы» обеспечивает максимальную реализацию их потенциальных возможностей и является необходимым условием формирования субъектности.

Список литературы

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Москва: МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Воробьева Т. А. Психологические особенности электронного обучения // Сибирский педагогический журнал. № 2. 2015. С. 100–104.
3. Елизаров С. Г., Нарыкова И. Н., Орлова О. И. Подросток, находящийся в трудной жизненной ситуации: возможности постреабилитационного сопровождения // Вестник практической психологии образования № 2 (2) С. 68–75.

[Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/112058/bppe_2019_n2_Elizarov_Narykova_Orlova.pdf (дата обращения 19.08.2020)

4. Леонова Е. В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах / автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2016. 46 с.

5. Пыжьянова М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте / автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2006. 20 с.

УДК 37.015.3

Стадии становления субъектности студентов и результативно-самооценочные показатели их деятельности*

А. В. Зобков

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир
e-mail: av.zobkov@gmail.com*

Аннотация. Представлены результаты исследования актуальных стадий становления субъектности студентов на выборке студентов педагогических специальностей (n=75) и результаты исследования результативно-самооценочных показателей их деятельности. Показана несогласованность представлений студентов о своих субъектных характеристиках с этапом профессионального становления. Произведено сопоставление этих результатов с результативно-самооценочными характеристиками деятельности: уровень притязаний, его динамика и уверенность в успехе до и после совершения действия в ситуации успешной и неуспешной результативности. Показана позитивная роли неуспешной результативности в уверенности адекватности.

Ключевые слова: субъектность, стадии, студенты, самооценка, учебная деятельность, система образования.

Субъект деятельности – это сплав качеств и свойств личности, в ее способе осуществления деятельности и требований деятельности к личности проявляется. Быть субъектом, значит принимать активное участие в построении и осуществлении собственной деятельности, активно реа-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00251 А.

лизовывать свои возможности на высшем для себя уровне (Брушлинский, 2003). Активность субъекта проявляется в структурировании своей деятельности, в определении ее задач, их последовательности, согласовании внешних условий деятельности со своими усилиями, организации пространства деятельности.

Субъектом деятельности не становятся одновременно. В становлении субъектности личность проходит длительный путь через ряд этапов, содержание которых, в соответствии с условиями среды, позволяет сформировать необходимые личностные образования субъекта.

Под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (Панов, 2014). В качестве меры субъектности можно рассматривать степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие (Скотникова, 2009), что в деятельности реализуется посредством ее саморегуляции.

Самооценка выступает одним из стержневых личностных образований, влияющих на взаимодействие с предметным миром, социумом, на поведение в целом. Наши исследования (Зобков, 2013) показывают, что самооценка выполняет ключевую роль в формировании субъектного уровня саморегуляции учебной деятельности, дающего возможность достичь как высшего для индивида результата, так и акме-результата деятельности.

Через эмоциональные отношения, эмоции уверенности и сомнения самооценка позволяет оценить свои силы и возможности, соотнести их с задачами и требованиями окружающей среды, ставить перед собой цели, достигать их, оценивать результаты действий и деятельности в целом, давая возможность человеку выступать субъектом деятельности. Она вносит коррективы в такие параметры профессиональной идентичности субъекта как принятие себя как профессионала и принятие профессиональной деятельности как средства самореализации (Поваренков, 2014).

Наши исследования актуальных для студентов стадий становления субъектности (n=75, 3-й курс педагогических специальностей) показывают, что студентам свойственно завышенное представление о своих субъектных характеристиках относительно учебно-профессиональной деятельности, сформированных особенностями организации образовательного процесса. Судить о форме адекватности этих представлений можно по критериям, предъявляемым в ходе образовательного процесса к студентам, которым они вполне соответствуют (т. е. представление адекватно текущим условиям), но, вместе с тем, высокие представления о своих субъектных характеристиках переносятся и на профессиональную

деятельность, в которую студенты еще небыли погружены, за исключением практик, где такой уровень развития субъектных качеств неадекватен требованиям к профессионалу, скоторым они себя сопоставляют.

Для определения стадий становления субъектности участников образовательного процесса применялась одноименная методика (Панов, Капцов, Колесникова, 2017), позволяющая охарактеризовать ряд стадий становления субъектности: субъект восприятия (наблюдатель); субъект подражательного действия (подмастерье); субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (ученик); субъект планирования и произвольного выполнения при внутреннем контроле (мастер); субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, эксперт); субъект развития и творческого самовыражения (творец).

Большинство студентов соотнесли себя со стадией «Мастер» (44 %). Еще 34,6 % студентов показывают, что соответствуют еще более высокой стадии «Эксперт» (5,3 %) и высшей стадии «Творец» (29,3 %). Видимо, такое представление сформировано теми успехами, которые, зачастую незаслуженно получают студенты в процессе обучения и отсутствием опоры в своем профессиональном становлении на объективный опыт профессионала, превратившийся в условиях современного образования в творческий поиск в ходе решения поставленных преподавателям учебных задач без опоры на практику профессиональной деятельности. Таким образом, студенты «проскакивают» стадии, на которых приобретает потребность в осуществлении профессиональной деятельности и формируется адекватное представление о профессиональной деятельности в ходе взаимодействия с настоящим мастером, экспертом, творцом в условиях практики.

Такие выводы подкрепляются исследованием, направленным на изучение результативно-самооценочных показателей деятельности студентов ($n=50$ чел.), осуществленном посредством компьютерного варианта лабораторной методики МР-1 (Дашкевич, 1976). Методика моделирует решение сенсомоторных задач, позволяя диагностировать в этом самооценочные характеристики: исходный уровень притязаний, динамику целеполагания в ситуации успеха и неуспеха, переживания уверенности-сомнений в каждой экспериментальной ситуации по 100 %-й самооценочной шкале, оценку достигнутого результата.

Студенты, в своем большинстве, показывают низкий исходный уровень притязаний (задача 1 – 42 %, задача 2 – 36,4 %) при высоких показателях уверенности в успехе по 100% самооценочной шкале ($M_e = 80$ %, до действия; $M_e = 89,5$ % после действия), что характеризует их как низко-продуктивных, довольствующихся стабильными, но низкими или уме-

ренными результатами. Аналогичные выводы напрашиваются и при анализе динамики уровня притязаний, который в ситуации успеха наращивается студентами постепенно, с незначительным падением уверенности, и это несмотря на установку о социальной норме в виде задачи 5.

В ситуации неуспешной результативности, когда исследователь целенаправленно показывает студентам неуспех на задачах начиная с 8 и выше, а также на ранее успешных задачах 6 и 7, недостаточную настойчивость показали 24 % выборки очень быстро снижали уровень притязаний, совершив 1-4 неуспешные попытки на всю ситуацию неуспешной результативности. Отсутствие гибкости показали 40 % выборки, для которых понадобилось от 9 до 16 неудачных попыток, чтобы принять решение о снижении притязаний, а еще 10 % студентов можно назвать ригидными (более 16 попыток).

Ситуация неуспеха позволила студентам снизить уверенность в успехе до более адекватных значений ($M_e = 60\%$ до действия, $M_e = 67\%$ после действия).

Важным результатам в контексте поднятого вопроса явилось то, что в повторной ситуации успешной результативности (ситуация «Успех-2») уровень уверенности в успехе до и после совершения действия снизился до адекватных значений, позволяющих студентам находиться на оптимальном уровне мобилизации, оставляя 20–30 % сомнений и будучи уверенным в успехе на 60–70 %. Такая уверенность была характерна большинству студентов на протяжении всей ситуации «Успех-2».

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студентам не хватает практической работы со специалистом в условиях профессиональной деятельности, что формирует у них неадекватное представление о своих субъектных качествах относительно профессии. Результаты позволяют рекомендовать использовать в учебном процессе целенаправленное создание серии последовательных ситуаций неуспешной результативности с обязательным выходом на успех. Повышение количества времени на учебную и производственную практику с учетом снижения формального отношения к ней у преподавателей и практических работников позволило бы поместить студентов в такую ситуацию, где их действия, в сравнении и под контролем специалиста будут соотнесены с неудачей, а последующая работа над собой, профессиональный рост обеспечит выход на ситуацию успеха. Это позволяет скорректировать неадекватно завышенные представления о себе и своих возможностях, сформированное учебным процессом до адекватного уровня, определяемого требованиями профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В. В. Знаков. Москва: Институт психологии РАН; Санкт-Петербург: издат. «Алетейя», 2003. 72 с.
2. Дашкевич О. В. Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях. М.осква, 1976. 22 с.
3. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
4. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. Москва; Санкт-Петербург: Психологический институт РАО: Нестор-История, 2014. 304 с.
5. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, Курск, 2017. Москва: КРЕДО, 2017. С. 294–296.
6. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9–16.
7. Скотникова И. Г. Категория «субъект» и уровни субъектности // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 94–106.

УДК 37.015.3

Ресурсный потенциал педагогов образовательных учреждений в контексте проблемы профессионального долголетия*

Н. Г. Зотова, М. Ю. Тихомиров

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград
e-mail: natzotova@yandex.ru*

Аннотация. В работе обсуждается проблема профессионального долголетия, его ценностно-смысловых регулятивных механизмов. Проведенное

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00712.

исследование дает основания утверждать, что организационная культура образовательной организации создает ценностное ядро личности педагога как профессионала. Ценностно-смысловые ресурсы, связанные с поиском личностью возможностей самореализации и анализом внешних и внутренних условий, детерминирующих максимально возможное продуктивное нахождение в профессии, являются важнейшим фактором продления профессионального жизненного пути педагога.

Ключевые слова: профессиональное долголетие, ценностно-смысловые ресурсы, педагоги образовательных учреждений.

Современное понимание профессионального долголетия строится на таких концептах, как «геронтогенез», «мудрость», «наставничество». Как правило, говоря о завершающем этапе карьеры педагога, упоминаются такие показатели как снижение психофизиологических функций, накопленные усталости, эмоциональное выгорание и в целом – истощение, которое и приводит к неизбежному финишу. Но этот период может быть очередным пиком профессионального развития – периодом высокой активности, обусловленной, с одной стороны, накопленным опытом, а, с другой стороны, иным характером переживаний профессиональной жизни, в первую очередь – пересмотром ее ценностно-смысловых оснований. Можно говорить о том, что в заключительный этап своей профессиональной жизни педагог открывает новый ресурс, ранее недоступный, который связан прежде всего с новыми стратегиями адаптации, позволяющими успешно справляться с новыми вызовами.

Продолжительная педагогическая деятельность неизбежно приводит педагога к столкновению с целым рядом негативных моментов, профессиональных вредностей и издержек. Сюда можно отнести: 1) высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье детей и подростков; 2) низкий уровень оплаты труда по сравнению с другими отраслями народного хозяйства; 3) постоянное психологическое давление на педагога как со стороны родителей, так и со стороны администрации; 4) неизбежно возникающие конфликтные ситуации; 5) эмоциональное истощение и эмоциональное выгорание. Тем не менее, «долгожители» в педагогической профессии – это реальность современного образования. Таким образом мы предполагаем, что именно механизмы смысловой регуляции обеспечивают согласование целей и средств деятельности с мотивами, ценностями, установками субъекта.

В ходе исследований, проведенных в последние годы, нами выявлен ряд параметров, демонстрирующих ценностно-смысловые регулятивные механизмы профессионального долголетия учителя, а также показа-

тели и индикаторы смысловых образований, связанных со спецификой и психологическим содержанием поведенческих стратегий педагога в его профессиональной деятельности: личностные ценности, представленные системой ценностных ориентаций; характер и направленность смысловых ориентаций; субъективный уровень осмысленности жизни и толерантность личности к неопределенности; представления педагогов об уровне своего психофизического здоровья; удовлетворенность трудом и параметры самооценки, наличие установок на восстановление жизненных и профессиональных ресурсов для осуществления эффективной и продуктивной профессиональной деятельности.

С точки зрения ресурсного подхода педагог для реализации своих профессиональных целей использует различные типы ресурсов (А. В. Толочек и др., 2014), при этом именно интрасубъектные ресурсы рассматриваются в качестве своеобразного регулятора внешних влияний, именно организация внутренних условий определяет разную чувствительность и разную реактивность человека на средовые факторы, разную активность человека как субъекта своей жизнедеятельности. Эта же мысль (преломление внешних условий через внутренние как существенный признак личности) прослеживается в работах С. Л. Рубинштейна и его последователей (К. А. Абульханова-Славская и др.).

Под ресурсом можно понимать количественную меру возможности выполнения какой-либо деятельности, условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить определенный результат. Следует различать психологические ресурсы, отражающие природу внутренних ресурсов человека – умение противостоять жизненным невзгодам, набор качеств и умений, то, что позволяет личности чувствовать себя здоровым, наполненным жизненными силами, энергичным, активным, уверенным. Внешние ресурсы связаны с условиями труда и внешними обстоятельствами жизни и деятельности.

В приложении данных исходных позиций к конкретным практическим областям, в частности, применительно к анализу труда педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений (воспитателей ДОО) легко предположить, что, например, профессиональные деструкции и профессиональное выгорание будут более выражены у учителей, чем у воспитателей, и, следовательно, именно для последних будут складываться более благоприятные условия в плане продолжения профессиональной жизни за пенсионной чертой.

Важно подчеркнуть, что в современных условиях фактор региональных различий является существенным. Например, дискуссионный вопрос – кто пользуется большим уважением – педагог в сельской или город-

ской школе? Педагог в России или в Туркменистане? Да, здесь затрагивается момент межкультурных различий, однако в основе этих различий лежат именно ценности. Возвращаясь к проблеме профессионального долголетия, обратим внимание на то, что среди большого списка психологических ресурсов крайне редко упоминаются ценности, идеалы, мировоззрение. Даже если объяснить полученные нами ранее результаты наступлением «возраста мудрости» или появлением новообразования под названием «мудрость», сами по себе эти феномены не являются ресурсами в рамках описанных выше дефиниций. Учитывая, что в контексте представления Д. А. Леонтьева, мудрость – скорее, состояние, чем устойчивая психологическая черта, мы вновь сталкиваемся с противоречием: невозможно применить понятие инволюции к периоду профессионального долголетия. На наш взгляд, должен быть психологический ресурс, который имеет ценностную природу, опираясь на который педагог продолжает свою профессиональную деятельность за пенсионной чертой с поддержанием достигнутого ранее уровня эффективности. Многочисленные случаи ухода на пенсию при наличии всех необходимых психологических и физиологических ресурсов убедительно доказывают, что отсутствие целевых ориентиров профессионального самоопределения резко меняет видение педагогом себя, своего места в профессии. При этом важнейшим фактором такого исхода является содержание организационной культуры, вызывающее состояние дезадаптации. Можно утверждать, что организационная культура образовательной организации как раз и создает ценностное ядро личности педагога как профессионала.

Попробуем обосновать данное положение эмпирическими фактами. В качестве примера сравним показатели педагогов двух типов образовательных учреждений – СОШ и ДОУ (количество респондентов СОШ – 198, ДОУ – 203). Исследование было проведено в 2019–2020 гг. в Волгоградской области. Мы использовали многократно описанную ранее батарею методик. Основные результаты можно свести к следующему.

По методике С. Ю. Коржовой средний общий балл респондентов СОШ – 8,4; ДОУ – 7,8, по отдельным шкалам также выше балл у педагогов школ. Это указывает в целом на более высокий уровень личностной активности педагогов школ по сравнению с воспитателями. По методике С. Баднера (мод. Корниловой) «Интолерантности к неопределенности» значимых различий между двумя группами респондентов не выявлено. Это вполне вписывается в нашу гипотезу, так как данное свойство, по мнению исследователей, имеет когнитивную природу. Сравнительный анализ данных по методике Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя (воспитателя)» показывает, что наибольшие различия выявляют-

ся как раз по первой шкале, выражающей ценностную направленности личности педагога: у педагогов ДОУ направленность на ребенка выражена выше, чем у учителей школ, у которых на первом месте выступает сосредоточенность на собственной личности. По результатам методики К. Маслач по шкале «Эмоциональное истощение» мы видим у педагогов школ более высокие баллы в среднем. Также мы видим превалирование материалистических ценностей именно у педагогов школ (по методике Р. Инглхарта в мод. М. Яницкого).

Как можно прокомментировать полученные результаты? Действительно, труд педагога школы требует не просто актуализации имеющихся ресурсов, но и их сочетания, умения соотносить внешние и внутренние ресурсы. У педагогов ДОУ выше социальная защищенность (меньше публичности), иной режим труда, больше остается времени на восстановление ресурсов, больше свободного времени. Проблемы, связанные с разработкой обеспечения учебного процесса, у педагога ДОУ по большей части остаются на работе, в то время, как учитель несет свои проблемы домой, нагрузка не заканчивается с окончанием рабочего времени в школе. У воспитателей много переключения на различные виды деятельности, в первую очередь – творческой, в то время, как учителям приходится тратить много время на заполнение формальной документации. Поиск возможных причин можно продолжать. Однако в контексте нашего исследования мы можем констатировать следующее: важнейшим фактором продления профессионального жизненного пути педагога являются ценностно-смысловые ресурсы, связанные с поиском личностью возможностей самореализации и анализом внешних и внутренних условий, детерминирующих максимально возможное продуктивное нахождение в профессии.

Список литературы

1. Толочек В. А. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения / В. А. Толочек, Н. А. Тимашкова, В. Г. Денисова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 16–33.
2. Леонтьев Д. А. Возможность мудрости // Человек. 2011. С. 20–34.

Принцип иерархичности в структуре интересов к профессиям у младших школьников

Е. В. Карпова

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: evkar55@yandex.ru

Аннотация. В статье сформулирован теоретический подход к пониманию структуры интересов к профессиям в младшем школьном возрасте. Данный подход позволяет представить и сам процесс возрастного развития интересов. Описана четырехуровневая иерархия системы интересов и ее возрастная трансформация.

Ключевые слова: интерес, профессиональные интересы, формирование, возрастное развитие, младшие школьники, старшеклассники, уровни.

Проблема интереса занимает одно из первых мест в отечественной психологии. В многочисленных работах даны классификации интересов по содержанию, цели, широте, устойчивости; описаны основные их виды, особенности у детей разного возраста. Наряду с познавательными интересами (которые изучались достаточно широко), исследовались и профессиональные интересы, которые рассматриваются, как известно, в качестве ведущих мотивов, обуславливающих выбор профессии. И хотя эти работы немногочисленны (в частности, наиболее полно представлена инструментальная концепция Б. Б. Коссова) (Коссов, 2000), тем не менее, они имеют большое значение, поскольку в современных условиях, безусловно, самым существенным образом меняется и профессиональная ориентация, и профессиональная направленность, и профессиональные намерения детей разного возраста. И этот вопрос требует своего изучения и осмысления.

Подчеркнем, что наиболее интенсивно исследовались и исследуются профессиональные интересы старшеклассников (Ботякова, Голомшток, Гришпун, 1985; Копытов, 1991; Климов, 2004) и в существенно меньшей степени – младших школьников.

На наш взгляд, современное состояние проблемы профессиональных интересов характеризуется двумя основными особенностями.

Во-первых, это значительное преобладание эмпирического способа исследования. Во-вторых, это преимущественно описательный характер

изучения данной проблемы, отсутствие адекватных теоретических подходов, которые могли бы объяснить многообразный фактический материал. Из сказанного следует, что наиболее актуальной задачей является попытка именно ее теоретического осмысления.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы сформулировать один из возможных подходов, с позиций которого можно было бы проинтерпретировать имеющиеся в литературе и собственные эмпирические данные по проблеме интереса к профессии.

По нашему мнению, все внешние воздействия, под влиянием которых формируется интерес к профессии, можно разделить на четыре основные группы:

Первая группа – широкие общественные, социальные факторы (совокупность пропагандируемых в обществе ценностей, норм, стереотипов).

Вторая группа – факторы семейной среды (пример родителей, их отношение к собственной профессии). Так, в проведенном нами исследовании среди первоклассников при ответе на вопрос «Кем бы ты хотел стать в будущем?» все мальчики называли профессию отца.

Третья группа – система ситуационных воздействий.

Четвертая группа – индивидуально-типологические особенности, а также факторы половой дифференциации. Так, в упомянутом выше проведенном нами исследовании девочки на вопрос «Кем бы я хотела стать в будущем?» в 80 % случаев называли профессию учителя начальных классов, в 20 % выбирали профессию своих мам.

Эти факторы воздействуют в реальности одновременно и могут быть представлены как четыре основных уровня, образующих целостную систему внешней детерминации, полностью охватывающей все подобные воздействия. Под их влиянием происходит процесс формирования профессиональных интересов. Интересы, которые входят в каждый уровень, имеют как совокупность общих характеристик, так и специфические особенности. Наиболее важными из общих особенностей, на наш взгляд, являются два параметра – сила и адекватность. Причем, выраженность этих параметров является как бы противоположной на этих уровнях. Например, адекватность интересов максимальна на высоких уровнях и снижена у нижележащих. Сила и эмоциональная окрашенность профессиональных интересов максимальны на индивидуально-типологическом уровне, а при переходе к последующим, более высоким уровням она уменьшается.

Вся эта система внешней детерминации опосредствуется психологическими особенностями младших школьников. Это, прежде всего, относительно бóльшая развитость эмоциональной сферы и недостаточная развитость когнитивной, мотивационной и волевой сфер.

Отсюда следует, что у младших школьников, во-первых, резко преобладают именно внешние воздействия; во-вторых, формирование интересов идет под преобладающим влиянием механизмов эмоционального отражения. Последнее связано с недостаточно развитой системой когнитивной и волевой оценки, сформированностью в большей степени эмоциональной сферы; в-третьих, отмечается чрезвычайная подвижность, ситуативность, неустойчивость формирующихся интересов, что связано с высокой пластичностью и незрелостью психической сферы в целом. Так, в нашем исследовании первоклассников вопрос «Кем бы ты хотел стать в будущем?» задавался еще и после изучения стихотворения В. Маяковского «Кем быть» и выяснилось, что 10 % детей изменили свой прежний выбор профессии. Заметим также, что выявилась и ограниченность знаний детей о профессиях и специальностях. Таким образом, особенность детей младшего школьного возраста состоит в доминировании внешних воздействий над внутренней детерминацией (в силу ее несформированности). Это и приводит к тому, что профессиональные интересы в данном возрасте являются продуктами внешних воздействий, что и обуславливает их неустойчивость.

Представленная схема достаточно убедительно подтверждается и собственным, и другими конкретными эмпирическими результатами. Значительное влияние факторов семейной среды, ситуационных воздействий подтверждается нашими данными изучения интересов к профессии у младших школьников – детей военнослужащих. Замкнутая профессиональная среда определяет интересы детей – все хотят стать военными. В работе З. Гельмана представлены результаты изучения профессиональных интересов детей в США и некоторых других странах (Гельман, 1990). Последние видят свою профессиональную деятельность весьма конкретной – никто не представлял себя в будущем космонавтом или актером. Учащиеся зарубежных школ реальнее оценивают свои способности и возможности устройства на работу после получения образования, то есть налицо прагматичный, реальный подход к выбору профессии. Эти данные демонстрируют значение первого выделенного нами уровня – уровня широких общественных, социальных факторов и их влияния на формирование профессиональных интересов школьников. Литературные данные подтверждают также неустойчивость, нестойкость интересов (в том числе профессиональных) делинквентных подростков.

Правомерность предложенного подхода заключается еще и в том, что с его помощью можно представить и сам процесс возрастного развития интересов. На более ранних возрастных этапах эта иерархия представлена как бы в перевернутом виде в соответствии с параметром

силы, эмоциональной привлекательности и генетической предзаданности. Далее идут ситуативные интересы, затем – пример родителей и лишь затем следует социальный уровень интересов, который может быть и совсем не представлен. На более поздних возрастных этапах в наиболее зрелых своих формах эта иерархия представлена в прямо противоположной форме.

Таким образом, сам процесс формирования системы интересов может быть описан как трансформация по типу инверсии изначально неадекватной иерархии в ее адекватную форму, включающую четыре основных уровня, описанных выше.

Список литературы

1. Ботякова Л. В., Голомшток А. Е., Гришпун С. С. Учебно-методический кабинет профориентации. Москва: Просвещение, 1985. 112 с.
2. Гельман З. Выбираем профессию: 100 вопросов и ответов. Ленинград: Лениздаг, 1990. 121 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 280 с.
4. Копытов А. Д. Пути и средства формирования профессиональных интересов школьников // Вестник ТГПУ. 1991. Вып. 5 (14). С. 53–58
5. Коссов Б. Б. Личность. Теория, диагностика и развитие. Москва: Академия Проект, 2000. 236 с.

УДК 37.015.3

Метакогнитивная осведомленность специалистов здравоохранения с позиции акмеологии*

М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: G5301@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыто значение метакогнитивных способностей для становления высококвалифицированного профессионала в области здравоохранения. Рассмотрена динамика развития метакогнитивной осведомленности у студентов медицинского вуза. Отмечена важность метакогнитивной

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-313-90022.

активности на этапе окончания вуза, поскольку, приступая к своим профессиональным обязанностям, врачу важно регулировать свои метакогнитивные ресурсы.

Ключевые слова: акмеология, метакогнитивная осведомленность, метакогнитивные знания, метакогнитивная активность.

Проблема успешности профессионального роста специалистов является центральной проблемой акмеологии. Задача современного медицинского образования не только обеспечить студентов медицинскими знаниями, но и создать условия для дальнейшего их профессионального и личностного развития. Профессионал в системе здравоохранения должен быть нацелен на успех, на достижение вершин своего развития как конкурентоспособного специалиста.

Л. П. Саксонова отмечает, что акмеология изучает целостного человека в период созидательной зрелости, когда приходят процессы самовоспитания, самообразования, самосовершенствования. «Первичность акмеологии по отношению к другим наукам о человеке заключается в том, что она исследует весь жизненный и профессиональный путь человека. Акмеология изучает проблемы совершенствования, коррекции профессиональной деятельности и исходит из того, что вершин профессионализма человек достигает сам» (Саксонова, 2005, с. 6).

В ряде работ при рассмотрении акмеологических принципов современной акмеологии, особое внимание уделяется когнитивным ресурсам достижения личностью вершин профессионального развития (Кашапов, 2000; 2009). Также авторами выделяется значение принципа метаресурса, то есть важность того, как профессионал может управлять внутренними и внешними ресурсами для самореализации (Кашапов, 2018; Метакогнитивные основы конфликтной компетентности, 2012; Кашапов, Серафимович, 2020; Kashapov, Serafimovich, Poshekhonova, 2017).

Важными критериями профессионализма являются способность к саморазвитию и самореализации. Если врач имеет желание самосовершенствоваться, то он сможет развиваться в профессии с учетом происходящих изменений, и в дальнейшем достигнуть вершины своего развития.

Метакогнитивная осведомленность является частью структуры метапознания. По мнению М. А. Холодной, метакогнитивная осведомленность – это особая форма ментального опыта, которая предполагает знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств, умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества и готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта (Холодная, 2002).

Метакогнитивная осведомленность способствуют эффективному применению своих знаний в процессе профессиональной деятельности. Современное понимание метакогнитивной осведомленности в профессиональной деятельности означает в первую очередь, осознание своих профессиональных знаний и опыта, и управление своими метакогнитивными процессами. Важно отметить, что метакогнитивная осведомленность формируется на этапах профессионализации, а не является врожденной (Антипенко, 2016).

На этапе окончания высшего медицинского учебного заведения активность в учебной деятельности переходит в активность профессиональную. В медицинском образовании это преобразование является залогом становления профессионала, когда мышление студента трансформируется в клиническое мышление врача.

В нашем исследовании уделено внимание динамике метакогнитивной осведомленности специалистов здравоохранения в процессе профессионального медицинского образования. Проведено исследование метакогнитивной осведомленности студентов медицинского вуза с применением следующих методик: опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон, 1994, адаптация Е. Ю. Савина, А. Е. Фомина); методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова).

На начальном этапе медицинского образования определен уровень метакогнитивной осведомленности студентов первого курса. Результатом опросника метакогнитивной осведомленности является сумма баллов. Среднее значение общей самооценки сформированности метакогнитивных навыков составила 183 балла, из 260 максимально возможных.

Половина студентов имеет средний уровень метакогнитивных знаний и активности (54 и 47 % соответственно). Низкий уровень метакогнитивных знаний отмечается у 23 % студентов, а метакогнитивной активности у 36 % студентов.

Можно сделать вывод, что значительная часть испытуемых имеет низкий уровень функционирования собственных познавательных процессов, они сталкиваются с трудностями приобретения новых знаний и низкой способностью справляться с различными ситуациями. В дальнейшем у данных студентов возникают сложности с использованием различных приемов структурирования информации, с планированием познавательной деятельности, с управлением когнитивными процессами. В целом, данная категория студентов имеет дело с проблемами управления и регу-

ляции интеллектуального поведения, что препятствует получению профессиональных знаний.

На начальном этапе профессионализации у студентов медицинского вуза необходимо создавать условия для формирования метакогнитивных способностей. Проведя исследование выпускников медицинского вуза, выявили, что большинство ординаторов обладают средним уровнем метакогнитивной осведомленности. Полученные нами данные соответствуют исследованиям, проведенным учеными на студентах не медицинских специальностей, которые утверждают, что оптимальным является средний уровень метакогнитивной осведомленности (Карпов, Карпов, 2016).

Таким образом, конкурентоспособный профессионал должен знать о своих метакогнитивных процессах и регулировать их. В дальнейшем мы планируем провести исследование врачей, профессионалов в своей области, достигших вершин своего профессионального развития.

Список литературы

1. Антипенко О. Е. Методика исследования сформированности метакогнитивных процессов и их взаимосвязи с зоной ближайшего развития // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 20–21 мая 2016 г., Калуга, Россия. Калуга: ИП Стрельцов И. А. (Издательство «Эйдос»), 2016. С. 3–10.
2. Карпов А. А., Карпов А. В. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 69–78.
3. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. Москва, 2000. 48 с.
4. Кашапов М. М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4–12.
5. Кашапов М. М. Акмеологические принципы как когнитивная ресурсная основа профессионального и личностного развития субъекта // Человеческий фактор: социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 26–35.
6. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.
7. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.
8. Саксонова Л. П. Педагогическая акмеология: проблемы и перспективы развития // Акмеология. 2005. № 2 (14). С. 6–10.

9. Фоменко Н. Л. Акмеология как условие повышения качества образования // Наука и образование в жизни современного общества. сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 томах. 2015. С. 114–116.

10. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер. 2002. 272 с.

11. Kashapov M. M., Serafimovich I. V., Poshekhonova Y. V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). Pp. 80–94.

УДК 159.9

Формирование толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования

М. М. Кашапов, А. А. Волченкова

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: smk007@bk.ru, e-mail: 24Crocus95@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных школах. Актуальность обусловлена потребностью практики в теоретическом осмыслении и экспериментальном обосновании эффективности занятий, направленных на формирование толерантности, а также в исследовании личностных особенностей подростков как предикторов формирования толерантности.

Ключевые слова: толерантность, подростки, инклюзивное образование.

Изучение понимания детьми внутреннего мира людей является важным и научно значимым, потому что раскрывает психологические механизмы социального поведения подростка. Наиболее интересным на данном этапе исследований представляется подростковый возраст, поскольку он протекает в ситуации сложного социального и личностного развития личности ребёнка, независимо от того имеет он типичное развитие или с ограниченными возможностями здоровья. В этом возрасте происходит перестройка мировосприятия, восприятия собственного Я – данные обстоятельства проживаются детьми не всегда спокойно, именно поэтому они нуждаются во внимательном сопровождении на подростковом этапе

© Кашапов М. М., Волченкова А. А., 2020

развития. В проведенных ранее исследованиях, посвященных изучению когнитивных, регулятивных и коммуникативных процессов у подростков, включенных в систему инклюзивного образования, нами было установлено (Кашапов, Волченкова, 2015; Kashapov, Volchenkova, 2018; Кашапов, Волченкова, 2020), что личностные особенности оказывают существенное влияние на формирование толерантности у подростков в контексте инклюзии. Обучение школьников социальным компетенциям является важной задачей образования. Однако, в настоящее время данному вопросу в контексте инклюзивного образования уделяется мало внимания.

В качестве основной гипотезы исследования мы выдвигаем предположение о том, что существуют личностные предпосылки (предикторы), определяющие формирование толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах. В связи с этим главным ожидаемым результатом является создание прогностической модели о личностных характеристиках как предпосылках формирования толерантности. Статья посвящена проблеме, которая занимает особое, во многом исключительное, положение в современной психологии инклюзивного образования – проблеме толерантности.

Цель: исследовать возможность применения методов психологической интервенции как инструмента формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. Цель была конкретизирована в задачах: 1. Представить эмпирическое определение психологических предикторов, определяющих уровень толерантности подростков, обучающихся в инклюзивных классах. 2. Разработать авторскую программу формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. 3. Изучить функциональные возможности занятий по психологической программе. 4. Провести апробацию разработанной программы и оценить эффективность ее применения, в том числе с учетом отсроченного эффекта.

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля и Ярославской области. В качестве испытуемых в исследовании приняло участие 335 школьников – учащиеся 7 и 8 классов в возрасте от 13 до 16 лет (170 девочек и 165 мальчиков). Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались процедуры: описательных статистик; корреляционного анализа по Пирсону; t-критерия Стьюдента для независимых выборок; регрессионного анализа; процедура ОЛМ-повторные измерения. Работа выполнена в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (Е. А. Сергиенко), который вобрал в себя традиции системного (Б. Ф. Ломов), комплексного (Б. Г. Ананьев) и субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. В. Знаков) подходов в психологии.

На I этапе со всей выборкой испытуемых проводилось тестирование. Осуществлен предварительный анализ явлений и установлены причины возникновения взаимосвязей между признаками, характеризующими эти явления. Результаты регрессионного анализа подтверждают гипотезу о том, что существует связь между каждой из независимых переменных с зависимой переменной. Полученная модель статистически значима, поэтому мы можем применять ее для прогнозирования эффекта занятий по программе. Следовательно, если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем толерантность у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

II этап – формирование контрольной и экспериментальной групп. При планировании дизайна исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по программе, после их окончания и спустя шесть месяцев. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам: контрольной и экспериментальной.

III этап – разработка программы формирования толерантности. Система занятий выстроена на основе подхода «Модель психического» (Сергиенко, 2006), который использовался как объяснительный принцип подбора диагностических методик и формирующих упражнений, а также для интерпретации полученных результатов. Выделение блоков мы осуществляли согласно подходу Е. А. Сергиенко.

IV этап – проведение цикла занятий с детьми. В занятиях приняли участие все испытуемые экспериментальной группы. Занятия проходили 1 раз в неделю в течение всего учебного года. Продолжительность занятия составляла от 45 до 90 минут.

V этап – проведение замера в контрольной и экспериментальной группе сразу после окончания занятий по программе.

VI этап – отсроченный замер, этап проводился спустя 6 месяцев после проведения занятий по программе.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины общего индекса толерантности в экспериментальной группе ($F=30,763$; $p=0,000$). В контрольной группе статистически достоверных изменений толерантности после повторного и отсроченного замера дисперсионный анализ не обнаружил ($F = 0,006$; $p = 0,994$). Индекс толерантности увеличивается в экспериментальной группе после проведения комплекса коррекционных мероприятий и повторного тестирования. Более того, эффект занятий коррекционных мероприятий сохраняется спустя 6 месяцев после окончания занятий. Это свидетельствует о том, что занятия

имели положительный результат. Посредством приобретения полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий коррекционной программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе.

Развитие личности способствует проявлению толерантности, поскольку черты зрелой личности включают в себя ориентацию на общечеловеческие ценности, креативность, независимость суждений, уважительное отношение к чужой точке зрения, стремление способствовать развитию других людей. Таким образом, формирование толерантности понимается нами еще и как программа развития личности.

Данная проблема является актуальной не только для образовательных организаций и ее представителей, а также и для государства в целом. В Российской Федерации с 2011 года реализуется Программа «Доступная среда». За годы действия госпрограммы суммарно под потребности и возможности людей с ограничениями здоровья уже приспособлено более восемнадцати тысяч социальных объектов во всех регионах нашей страны. С каждым днём решается большое количество задач и возникает новых. Поэтому государством было принято решение о продлении программы с 2021 по 2025 годы.

Список литературы

1. Кашапов М. М., Волченкова А. А. Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25. Вып. 4. С. 75-80.
2. Кашапов М. М., Волченкова А. А. Толерантность подростков в контексте инклюзивного образования // Ярославский психологический вестник. 2020. № 1 (46). С. 37–47.
3. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
4. Солдатова Г. У. Искусство жить с непохожими людьми / под ред. А. Г. Асмолова и др. Министерство образования московской области, Издательский дом «Московия», 2009.
5. Kashapov M., Volchenkova A. Cognitive and Regulatory Foundations of Tolerance in Schoolchildren in Inclusive Education // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education. Москва, 2018. С. 34-42.

**Акмеологические и психологические основы
структурно-функциональной концепции
творческого профессионального мышления***

М. М. Кашапов

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: smk007@bk.ru

Аннотация. В статье представлена точка зрения относительно общих характеристик акмеологии и психологии, образующих основу творческого профессионального мышления. Интеграция акмеологических и психологических подходов позволяет расширить и углубить представление о природе творческого мышления профессионала и обосновать перспективы исследований в данной области научных знаний.

Ключевые слова: акмеология, психология, мышление, творчество, профессионал.

Теоретические и практические проблемы творческого профессионального мышления (ТПМ) привлекают внимание авторов (О. С. Анисимов, Д. В. Вилькеев, А. В. Карпов, Е. В. Конева, Ю. К. Корнилов, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков), которые рассматривают профессиональное мышление как уровневый процесс, а способность к творчеству выделяется как ключевая компетентность специалиста. Становится очевидным, что именно «уровневость» ТПМ выступает его неотъемлемой чертой, возникшей, с одной стороны, как проявление общих, фундаментальных закономерностей функционирования мышления человека, а, с другой – отражает специфику мышления взрослых.

Н. А. Рыбников поставил задачу: разработать раздел, посвященный психологии взрослых людей и назвал этот раздел “акмеологией”, которую определял как науку о развитии зрелого человека, в отличие от педологии – науки о детях. В 20-е годы он разработал идею о расцвете творческих сил человека (Рыбников, 1926). Существенный вклад в развитие акмеологии внес Б. Г. Ананьев, утверждавший, что только талантливый человек видит и поддерживает талант другого. Личностью можно стать, только будучи субъектом своих поступков и своей биографии (Ананьев, 1957).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

Акмеология выделилась как особая дисциплина о социальной и профессиональной зрелости человека, состоящей из ряда фаз развития, не только предшествующих, но и противостоящих инволюционным процессам (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Н. В. Вишнякова, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, И. П. Краснощеченко, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Н. П. Фетискин и др.). Акмеология выявляет закономерности и механизмы развития взрослого человека и условия достижения им оптимума в этом развитии. В благоприятных условиях деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта. Однако разобщенность функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления препятствует построению теории ТПМ.

Одним из теоретических положений нашей концепции служат следующие тезисы: 1. Функциональное понимание ТПМ (мышление как высший и направляющий уровень познавательной и созидательной деятельности). 2. Трактовка ТПМ как уровневой организации мышления. 3. Каждый уровневый компонент в структуре ТПМ профундирован надситуативностью, выступающей в качестве его базового качества.

Следовательно, ТПМ можно рассматривать как высшую форму практического мышления, которое связано с познанием и преобразованием действительности. Оно осуществляется через деятельность и в ней же формируется (Кашапов, 2000; Конева, 2011; Кашапов, Серафимович, 2020; Кашапов, Кашапов, 2020). ТПМ направлено на решение задач по конструктивному изменению действительности. А сформулировать новые, социальные модели адаптивного и продуктивного поведения субъекта призвана акмеология (Кашапов, 2017; Кашапов, Огородова, 2017).

Акмеологическое направление анализа ТПМ является достаточно эвристичным для решения задач и целей исследования мышления, т. к. оно позволяет определить диапазон действия творческого мышления в практической деятельности. Это касается, прежде всего, раскрытия влияния когнитивной компетентности на стилеобразование в процессе разрешения сложной ситуации, а также и на персонализацию (степень личностной включенности профессионала в реакцию на возникшую ситуацию) (Кашапов, 2009; Кашапов, 2017; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018).

Реализация акмеологического подхода позволяет развивать основные идеи в понимании профессиональной деятельности и мышления специалиста. Специфика и особая привлекательность этого подхода состоят в том, что он делает возможным вычленение в качестве единицы анализа ТПМ проблемность, а в качестве единицы анализа деятельности – профессиональную проблемную ситуацию. Такой подход значительно об-

легчает проведение исследований в условиях конкретной практики. Более того, эти единицы универсальны – то есть они отражают закономерности и структуру процесса мышления – в любой сфере человеческого существования.

Структура ТПМ включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой (специфика целеполагания и мотивации профессионального мышления); функциональный (диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий); процессуальный (эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности); содержательный (специфика проблемных ситуаций и особенностей, вытекающих из этих профессиональных задач); рефлексивный (способы контроля, оценки и осознания профессионалом своей личности и выполняемой деятельности); операционный (обобщенные, выработанные в практике специалиста способы решения им профессиональных задач). Операционный компонент выступает как фактор организации мышления посредством определения реализующих принцип решения процедурных средств и планирования последовательности их применения. В. Д. Шадриков считает, что в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности, причем в мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, проявляются системно в режиме взаимодействия (Шадриков, 1994, с. 236). Нами установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации – ситуативной проблемности в решаемой ситуации.

Характеристики мышления определяют меру умственной работоспособности и цену интеллектуального напряжения, степени их полезности и вредности для профессиональной деятельности. Поэтому функциональная сторона ТПМ служит для обеспечения производственного процесса и характеризуется следующими особенностями: 1) диагностическая: познание конкретной ситуации, получение обратной связи в отношении выполняемой профессиональной деятельности; 2) стимулирующая: побуждение к проявлению интеллектуальной инициативы посредством собственных действий; 3) информирующая: сбор информации об актуальных проблемах и о способах их решения; 4) развивающая: осмысление средств формирования ведущих профессиональных качеств личности; 5) компенсаторная: умение мыслить категориями успеха: позитивное мышление, умение видеть положительное в неудаче, помогает профессионалу

вопреки многим отрицательным факторам искать новые средства решения современных проблем; 6) оценивающая: самооценка профессионалом степени результативности использованных разнообразных действий; 7) самоусовершенствующая: ТПМ создает и обеспечивает возможность избежать импульсивной или рутинной деятельности; 8) преобразующая функция: порождение новой реальности. Основным вектор ТПМ – преобразование ситуации в условиях выполняемой деятельности (ситуативный уровень) или совершенствование себя (надситуативный уровень). Разложить действительность на элементы, освоить их для того, чтобы потом в конкретных условиях быть способным целенаправленно воссоединить их в необходимой комбинации, – вот суть ТПМ.

Таким образом, ТПМ рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Все эти особенности с необходимостью накладывают ряд требований к качествам ТПМ: гибкость, изменчивость в поиске форм и методов достижения цели, твердость, устойчивость, четкость и последовательность в их реализации.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О системе возрастной психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5.
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.
3. Кашапов М. М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4–12.
4. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3–9.
5. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. 269 с.
6. Кашапов М. М. Акмеология. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. 106 с.
7. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.
8. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль, 2018.
9. Кашапов М. М. Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 124 с.

10. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.

11. Конева Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Монография. Ярославль: ЯрГУ. 2011. 384 с.

12. Рыбников Н. А. Язык ребенка. Москва: Гос. изд-во, 1926. 54 с.

13. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва: Изд. Корпорация «Логос», 1994. 320 с.

УДК 37.015.3

Программы и технологии развития просоциального поведения*

П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, О. А. Силаева

Российский государственный социальный университет, Москва,

Ивановский государственный университет, Иваново

e-mail: pack.81@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования просоциальной мотивации и просоциального мышления у детей и молодежи. Представлен обзор образовательных программ, психологических тренингов и технологий в данном направлении. Особое внимание уделено программам, позволяющим реализовать субъектный подход к развитию просоциального поведения (программы подготовки волонтеров, программы «service learning»). Описывается опыт подготовки волонтеров в области здорового образа жизни и религиозного просвещения.

Ключевые слова: просоциальное поведение, формирование просоциальной мотивации, образовательные программы, психологические технологии.

Одной из центральных социально-психологических категорий, активно разрабатываемых в рамках зарубежной и отечественной психологии, является категория просоциального поведения. Забота и помощь другому человеку является одной из базовых форм человеческого взаимодействия и социальных норм. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в числе направлений обновления воспитательного процесса выделяет развитие в детской среде ответствен-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-313-20001.

ности, принципов коллективизма и социальной солидарности; развитие у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия). В Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года отмечается, что действенным способом вовлечения школьников и студентов в активную социальную практику и добровольчество является «обучение через волонтерство» при реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Просоциальное поведение формируется в дошкольном и младшем школьном возрасте и продолжает развиваться в среднем детстве, подростковом и юношеском возрасте.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической практике можно найти несколько программ развития просоциальной мотивации. Например, итальянская программа «Развитие просоциальных и эмоциональных навыков противодействия экстернализирующим проблемам в подростковом возрасте» включает в себя четыре компонента: сенсбилизацию к просоциальным ценностям, развитие навыков управления эмоциями, развитие навыков принятия перспективных решений, совершенствование навыков межличностного общения. В качестве технологий используются контекстное обучение на уроках, ролевые игры, анализ кейсов и др. (Carra et al., 2015). M. Garaigordobil (2008) разработала программу социальной адаптации и просоциального развития младших подростков. Программа реализуется классным руководителем и состоит из кооперативных игр и дебатов. S. Romersi с коллегами (2011) доказали эффективность программы содействия просоциальному поведению у подростков, включающей 12 еженедельных сессий с использованием таких технологий, как мозговой штурм разрешения конфликтов, обсуждение просоциальных видеороликов и др. S. Leiberg с коллегами (2016) разработали и доказали эффективность кратковременного тренинга, направленного на формирование просоциального поведения по отношению к незнакомцам посредством развития сострадания. T. Kasser (2014) на материале рекламных сообщений разработал обучающие упражнения и задания, направленные на формирование у студентов просоциального поведения. При выполнении заданий студентам предлагается проанализировать различия между внутренними (например, самопринятие и чувство общности) и внешними (например, финансовый успех и имидж) целями в достижении благополучия. C. Cheung и S. Ngai (2015) разработали программы индивидуального консультирования, реализуемые в школах и молодежных центрах и направленные на развитие просоциального поведения молодежи. В ходе консультирования делается акцент на развитие эмпатии, идентичности и межличностной близости. A. Kholiq и M. Solehuddin (2020)

актуализируя проблему психологического неблагополучия и антисоциального поведения подростков, вызванного деструктивной коммуникацией в социальных сетях, указывают на необходимость решения школьными психологами задач развития просоциального поведения, улучшения социального взаимодействия, демонстрирования норм заботы обучающихся друг о друге. Исследователями обоснована эффективность развития просоциального поведения с использованием ролевых игр, фильмов и музыки, пропостирующих ценности позитивного социального отношения и просоциальные установки.

Н. В. Кухтовой (2010) разработана и внедрена программа тренинга по коррекции асоциального поведения и формирования просоциальности у школьников подросткового возраста. Тренинг предполагает создание ситуаций, активизирующих эмоции, навыки, разнообразные стимулы-образы, проявления просоциального поведения в виде эмпатии, альтруизма, сотрудничества, готовности прийти на помощь другому человеку, основанных на социальных нормах, принятых в обществе. Н. В. Молчановой и В. В. Гриценко (2013) разработан тренинг формирования просоциальной активности в условиях межкультурного взаимодействия. Основными задачами тренинга являются определение индивидуального стиля взаимодействия (поведения) в ситуации оказания помощи; развитие навыков, необходимых для актуализации просоциального поведения; выявление и осознание установок в отношении лиц другой национальности (культуры) в ситуации оказания помощи.

В зарубежных исследованиях доказана эффективность использования специальных электронных образовательных игр в формировании просоциального мышления, мотивации и эмпатии. В таких играх участники берут на себя роли персонажей и пробуют просоциальные модели поведения в вымышленной обстановке. Так, например, В. Mesurado с коллегами (2019) разработали и обосновали эффективность онлайн-программы «Герой» в продвижении просоциального поведения посредством стимулирования пяти социально-эмоциональных характеристик (эмпатия, эмоциональное признание, положительные эмоции, благодарность и прощение). Игра содержит обучающие видеоролики, задания по распознаванию эмоций, кейсы по оказанию помощи и пр.

Просоциальное поведение соотносится с понятием «социальная активность» как устойчивым интегративным качеством, формирование которого происходит в процессе взаимодействия личности с социальной средой в социальной деятельности. Многочисленные исследования обнаружили положительное влияние программ «service learning» на развитие эмпатии и просоциальности. Основная цель концепции «service-

learning» состоит в осуществлении студентами общественно полезной деятельности, связанной с осваиваемой образовательной программой. Так, O. Chiva-Bartoll с коллегами (2020) исследовали особенности развития просоциальности у студентов – будущих учителей физической культуры, участвующих в программе «service learning». Услуга, которую предлагали студенты-спортсмены, состояла в предоставлении социально незащищенным слоям населения практики здоровой, рекреационной и образовательной физической активности. Авторы отмечают, что программа «service learning» способствует формированию у студентов чувства принадлежности к социально-территориальной общности, просоциальной направленности (альтруизм, эмпатия, сотрудничество, честность, доброта, способность делиться и помогать другим, желание делать пожертвования), эмоциональной вовлеченности и когнитивной готовности к общению с сообществом, устранению стереотипов и предрассудков. Также участие в программах социального служения помогает студентам лучше усвоить материал курса, развить свои социальные навыки (коммуникативность, критичность мышления, эмоциональный интеллект и пр.) и карьерное самоопределение.

Одной из наиболее распространенных форм организованного просоциального поведения является волонтерство. В российских вузах накоплен большой опыт волонтерской деятельности по различным областям будущей профессиональной деятельности студентов: юридические клиники, медицинское волонтерство, волонтеры-вожатые, спортивное волонтерство и пр.

Волонтерский педагогический отряд «Вегос+» под нашим руководством в сотрудничестве с Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, реализует профессионально-ориентированное физкультурно-оздоровительное волонтерство для детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты-волонтеры оказывают содействие детям с ОВЗ в самоактуализации и самореализации, помогают им определить особенности индивидуального стиля жизни, ориентированного на здоровье. В основу физкультурно-оздоровительного волонтерства положен личностно-ориентированный подход и индивидуальное сопровождение ребенка его личным тренером – волонтером, подготовленным из числа студентов (Шмелева, Кисляков, 2016).

В масштабном исследовании, проведенном P. Samta (2017) в 15 странах, показана эффективность программы духовного образования в развитии альтруизма и просоциального поведения у подростков. Программа включала восемь очных сессий и самостоятельных духовных и религиозных практик.

В качестве примера социально-образовательной программы формирования просоциального поведения молодежи на основе развития духовно-нравственной сферы выступает реализованный нами проект для студентов – будущих педагогов «Православие – путь к духовной безопасности русского человека и русского народа» при содействии Фонда поддержки гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество». Проект включал волонтерские акции для детей по изучению православных традиций, этические беседы и моральные дискурсы (Кисляков, Шмелева, 2015).

Включение студентов в волонтерскую деятельность в период обучения в вузе мы рассматриваем одновременно как цель и средство формирования профессиональных и социальных компетенций. Важно, чтобы просоциальное воспитание способствовало самоудовлетворению и формированию чувства собственного достоинства при принятии альтруистических норм.

Список литературы

1. Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Социально-образовательное проектирование в духовно-нравственном становлении будущего педагога // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10. С. 163–169.
2. Кухтова Н. В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. 195 с.
3. Молчанова Н. В., Гриценко В. В. Тренинг просоциального поведения: Практическое пособие. Смоленск: Маджента, 2013. 88 с.
4. Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Тьюторство в социально-образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 358.
5. Caprara G. V., Kanacri B. P. L., Zuffiano A., Gerbino M., Pastorelli C. Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program // Journal of Youth and Adolescence. 2015. Т. 44. Pp. 2211–2229.
6. Cheung C., Ngai S.S. Four- and ten-month lagged effects of individual counseling on the prosocial behavior of young people // Children and Youth Services Review. 2015. Т. 52. Pp. 89–96.
7. Chiva-Bartoll O., Ruiz Montero P.J., Capella-Peris C., Salvador-García C. Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning // Frontiers in Psychology. 2020. Т. 11. P. 331.
8. Garaigordobil M. Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10-11 years on social adaptation and on the perception that parents,

teachers and peers have of children's prosocial behaviors // *Infancia y Aprendizaje*. 2008. T. 31. Pp. 303–318.

9. Kasser T. Teaching About Values and Goals: Applications of the Circumplex Model to Motivation, Well-Being, and Prosocial Behavior // *Teaching of Psychology*. 2014. T. 41. Vol. 4. Pp. 365–371.

10. Kholiq A., Solehuddin M. How to Increase the Students' Prosocial Behavior in the Era of Technology? // *International Journal of Information and Education Technology*. 2020. T. 10. Vol. 4. Pp. 309–313.

11. Leiberg S., Klimecki O., Singer T. Short-Term Compassion Training Increases Prosocial Behavior in a Newly Developed Prosocial Game // *PLOS ONE*. 2016. T. 6. Vol. 3. e17798.

12. Mesurado B., Distefano M. J., Robiolo G., Richaud M. C. The Hero program: Development and initial validation of an intervention program to promote prosocial behavior in adolescents // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2019. T. 36. Vol. 8. Pp. 2566–2584.

13. Romersi S., Mart´inez-Ferna´ndez J., Roche R. Efectos del programa m´inimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educaci´on secundaria. *Anales de psicolog´ıa*. 2011. T. 27. Pp. 135–146.

14. Samta P. Effect of a spiritual education programme in developing altruism and prosocial behaviour among children // *International Journal of Children s Spirituality*. 2017. T. 22. Vol. 3–4. Pp. 220–238.

УДК 159.9

Неопределенность как мотивация учения и фактор понимания учебного материала

А. Д. Кияткина

НИУ «Высшая школа экономики», Москва

e-mail: adkiyatkina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается соотнесение концептуальной модели понимания в учебной деятельности с феноменом неопределенности учебной задачи как фактора мотивации учения. Концептуальная модель понимания делает акценты на образовательные мотивы и предлагает три фактора мотивации в учебной деятельности. Представлена гипотеза о том, что степень неопределенности учебной задачи, стимулирующая мотивацию учения и понимание учебного материала, определяется зоной ближайшего развития ученика.

© Кияткина А. Д., 2020

Ключевые слова: понимание, неопределенность, мотивация, учебная деятельность.

Проблема понимания имеет долгую историю. Уже в неолите с пониманием связано утверждение великих искусств цивилизации: гончарство, ткачество, земледелие и domestикация животных. В античности стремление к познанию отразилось в призыве: «Познай самого себя». В период христианства понимание представлено в стремлении к пониманию священных текстов. В настоящее время в психологической науке, как отмечает В. В. Знаков, существует «по меньшей мере семь контекстов, в которых употребляется термин «понимание» (Знаков, 2019, с. 255). Кроме того, в последнее время в научной литературе было представлено около трех тысяч публикаций по данной тематике, в которых было предложено не менее двухсот определений понимания (Знаков, 2019, с. 256).

Это подтверждает в теоретическом плане неоднозначность ситуации в исследованиях понимания. Однако вместе с тем наблюдается необходимость синтеза и интеграции теоретических знаний о феномене понимания в конкретные прикладные отрасли науки. В методологическом плане это выражается в необходимости развития коммуникационной составляющей между разными направлениями. Нас интересует, прежде всего, понимание в образовательном процессе. Одним из вариантов прикладного исследования понимания в учебной деятельности является синтез трех направлений исследований в психологии: исследований неопределенности, понимания и мотивации.

Концептуальная модель понимания, которая рассматривает понимание в контексте педагогической ситуации, делая акценты на образовательные мотивы, предлагается в работах В. Д. Шадрикова (Шадриков, 2019). Согласно данной модели, первым фактором учебной мотивации выступает мотивация успеха. Через успех, воплощенный в результат, мотивация учения приобретает личностный смысл. Вторым фактором, обеспечивающим понимание, является отношение содержания внутреннего мира ребёнка и материала, подлежащего изучению. В конкретной форме это представлено у Л. С. Выготского как отношение житейских понятий ребёнка и научных понятий, подлежащих пониманию (Выготский, 1991). Третьим фактором является отчуждение личностного смысла знания при его переходе в значение. Этот процесс наблюдается в ходе всего культурно-исторического развития человечества.

Проводя культурно-исторический анализ феномена понимания, В. Д. Шадриков говорит в своих работах о том, что изначально понимание было связано у человека с мотивацией выживания (Шадриков, 2019).

Для выживания необходимо было открывать новые свойства мира и адаптировать его под свои потребности. Однако понимание, передаваемое другим людям, отчуждает личностный смысл, способствует превращению понимания в знание. Говоря о понимании и мотивации в учебной деятельности в этом контексте, вытекает предположение о том, что возвращение знанию мотивационной основы, или иначе говоря – личностного смысла, превращает знание в понимание.

Понимание также тесно связано с мыслью, так как понимание и есть результат работы мышления, а мышление есть процесс порождения и функционирования мысли. Однако то, каким образом происходит порождение и функционирование мысли во взаимодействии учителя и ученика, обуславливается самой личностью, включенной в процесс совместной деятельности. Так, процесс понимания становится индивидуальным. Одним из важнейших индивидуальных факторов понимания является мотивация. Взаимосвязь мысли и понимания, мотивации и понимания исследуется в работах В. Д. Шадрикова (Шадриков, 2019). В своей монографии автор раскрывает сложную специфику связей таких понятий, как знание, понимание, мысль, научение и мотивация. Кроме того, система этих понятий преломляется в ключе образовательного процесса, через исследование сложной, индивидуально обусловленной системы взаимодействия учителя и ученика.

Другим важным фактором мотивации и понимания в учебной деятельности является неопределенность. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что текст, в котором снята всякая неоднозначность, неопределённость, становится понятным, но банальным, неинтересным. «Это не понятный, а банальный текст. Понятным, собственно, является то, что требует понимания и выступает в качестве понятого» (Рубинштейн, 1999, с. 236).

Низкая неопределенность снижает мотивацию, высокая может привести к фрустрации. Опираясь на положение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», мы сформулировали гипотезу, заключающуюся в том, что степень неопределенности учебного текста должна определяться зоной ближайшего развития ученика. В этом случае текст будет интересен и доступен пониманию (Выготский, 1991).

Одна из тайн педагогического мастерства заключается в том, чтобы изучаемый материал нарушал равновесие во внутреннем мире ученика и стимулировал снятие неопределённости через процесс понимания учебного материала.

В настоящее время в психологии интенсивно развивается новое направление – «психология неопределенности» (Корнилова, 2016). Неопределённость в данном направлении рассматривается с новых сторон, среди

которых активно исследуются вопросы связи риска и стратегий принятия решений, рациональности и риска, регуляции мыслительной деятельности посредством неопределенности, связи неопределенности с мотивами и эмоциями (Корнилова, 2016).

Неопределенность – это отсутствие или недостаток определения или информации о чем-либо. Неопределенность может проявляться в разных областях человеческой деятельности: в общении, игровой, учебной и трудовой деятельности, в науке, художественном творчестве и т. д. Человек стремится не только снять неопределенность, но и внести неопределенность в результаты своей деятельности: писатели, художники. Почему? Потому что неопределенность текста, художественного произведения пробуждает к ним интерес, порождает эмоциональное восприятие. Вместе с этим повышается интерес и к писателю, художнику.

Следовательно, неопределенность должна быть представлена как отдельный феномен и в педагогической деятельности. Отсюда вытекает новая гипотеза исследования на стыке трех направлений психологии: психология понимания, психология мотивации и психология неопределенности. Изучение неопределенности задачи как фактора мотивации и понимания предполагает нахождение той меры неопределенности, которая укладывается в зону ближайшего развития с одной стороны, и не вызывает фрустрации от непонимания с другой. Вышеизложенные тезисы подводят к актуальности изучения меры неопределенности задачи как фактора, влияющего на учебную активность ученика и на понимание учебного материала.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991.
2. Знаков В. В. Понимание: интерпретация действительного и предвосхищение возможного // Разработка понятий в современной психологии. Т. 2 / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко, Г. А. Валенская. Москва: ИП РАН, 2019.
3. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Питер, 1999.
5. Шадриков В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. Москва: Университетская книга, 2019.
6. Шадриков В. Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 17–24.

Сущность понимания и рефлексии в учебной деятельности младших школьников

К. В. Макарова, М. Р. Хакимова

*ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет
e-mail: mk-08@mail.ru, e-mail: madinaramzanovna@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрываются понятия рефлексии и понимания, выявляется роль рефлексии в учебной деятельности младших школьников. Раскрывается значение рефлексии в достижении понимания учебного материала младшими школьниками.

Ключевые слова: понимание, рефлексия, осознание, личностный смысл, мышление.

Понимание в учебной деятельности ребенка достигается за счёт формирования рефлексии в мышлении. Рефлексия является одним из условий эффективности и результативности осуществления деятельности, в том числе и учебной.

Согласно рассуждениям С. Л. Рубинштейна «осознание стоящей перед мышлением задачи определяет все течение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающиеся таким образом проверка, критика, контроль характеризуют мышление как сознательный процесс. Эта сознательность мысли проявляется в своеобразной ее привилегии: только в мыслительном процессе возможна ошибка; только мыслящий человек может ошибаться» (Рубинштейн, 2002; с. 318).

Переходя к проблеме осознания и понимания учебной деятельности младшим школьником, мы полностью разделяем описанный подход С. Л. Рубинштейном, поскольку разбирая с учителем проблему и формулируя задачу или вопрос на уроке, ученик начинает свой мыслительный процесс, пользуясь уже имеющимися и в меру осознанными знаниями, и одновременно запускает в него новые рождающиеся мысли, что говорит об определенной степени понимания ученика, которое направляет его поиск способов решения задачи.

Подобную точку зрения в этом вопросе имеет отечественный психолог В. Д. Шадриков, который солидарен с подходом С. Л. Рубинштейна. По его мнению (Шадриков, 2013), при организации мыслительной деятельности субъект, опираясь на свои представления о результате, осознает (рефлексирует) ход решения задачи. Так как разрешение задачи происходит в процессе мышления, то осознаётся ход мысли, направленной на решение этой задачи.

В. Д. Шадриков определяет рефлексию как «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач... Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, индивид проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действий в конкретной проблемной ситуации» (Шадриков, 2015).

Имеются и противоположные мнения о природе и функциях рефлексии.

Например, российский психолог А. В. Карпов рассматривает понятие рефлексии как «способность осознавать, самоощущать, самовоспринимать, формировать аутопредставления, отражать «память о памяти», мыслить о содержании и свойствах собственного мышления» и относит ее к категории метапроцессов, пронизывающих все уровни психической активности на уровне сознания и определяющих эффективность стратегии социальной адаптации (Карпов, 2018; с. 105).

А. В. Карпов называет рефлексию продуктом, формой существования, важнейшим условием и одним из механизмов сознания. Им выделена двойственность, свойственная рефлексии, где рефлексия выступает, с одной стороны, как базовое свойство субъекта, за счет которого осуществляется осознание и регуляция его жизнедеятельности, с другой – как способ осознания исследователем оснований и результатов эмпирических данных. Рефлексия многоаспектна и проявляется во всех уровнях осознаваемой психической деятельности (Карпов, 2004). По пониманию ученого, деятельность может быть осознанной, а может быть и неосознанной.

Иной точки зрения придерживается В. Д. Шадриков. По его мнению, деятельность всегда целенаправленна, и это говорит о наличии в ней осознанной цели, осознанного принятия решения, осознанного регулирования действий и движений, осознания результата и его связи с целью. Деятельность способствует осознанию значения отдельных мыслей для деятельности и поведения, а также осознанию информационной основы, которая является ключом к организации деятельности соответственно осознанной и принятой цели. В деятельности отдельные мысли становятся личност-

но значимыми. Субъектом осознаётся цель деятельности и её направленность. Рефлексия субъекта деятельности может быть направлена как на внешний, так и на внутренний мир. При направленности рефлексии на внешний мир, не исключается ее направленность и на внутренний (Шадриков, 2014).

Рефлексию можно рассматривать и как обращенность собственного сознания на результаты своего поведения и деятельности, и их переосмысливание. В данный процесс могут входить структурные компоненты личности, ее регулирующие механизмы, особенности восприятия и принятие решения в различных состояниях, ситуативное поведение и т. д. Переосмысливание ведет к новому пониманию не только конкретных ситуаций, задач и поступков, но и к формированию новых способов поведения и деятельности, которые, закрепляясь, могут приводить к формированию индивидуальных способов деятельности и жизнедеятельности человека (Макарова, 2018).

По мнению К. В. Макаровой, понимание – это осознание личностной значимости вещи или явления (Макарова, 2020). А осознание есть рефлексия свойств вещи, способных удовлетворять потребность субъекта деятельности, и способов их использования. В этом процессе достижения понимания первичным является рефлексия. Рефлексируя полученные знания, результаты своей деятельности, ребенок осознаёт их, что приводит к пониманию. Именно такой нам представляется схема достижения понимания через рефлексию. Таким образом, понимание нового материала есть осознание предмета понимания, его свойств и качеств, возможное их использование в жизни ребенка, а также умственная разработка способов этого использования.

В учебном процессе рефлексии свойственен двойственный характер. По отношению к учителю он выражается в том, что учитель следит за изложением учебного материала и также следит за восприятием и пониманием данного материала учащимися. Ученик, в свою очередь, воспринимает передаваемый учителем материал, старается его понять и запомнить. При объяснении материала учитель осуществляет рефлексию процесса понимания учеником нового материала, а ученик следит за своим пониманием получаемого материала. Направление и организация процесса рефлексии ученика осуществляется учителем (Шадриков, 2019).

Учебная деятельность, получение новых знаний являются главными факторами развития рефлексии в младшем школьном возрасте. Осуществлению рефлексии необходимо учить с начала обучения ребенка в школе. Рефлексия учебной деятельности включает в себя умения осознавать саму учебную деятельность, ее значимость, компоненты (цель, мотив, ин-

формационная основа деятельности, принятие решений, программа деятельности, учебно-важные качества), результаты своей деятельности. Это осознание является путем к достижению понимания.

Благодаря рефлексии, ученик анализирует собственные действия, ответы на вопросы учителя, результаты выполнения самостоятельных заданий, также умеет адекватно подходить к оценке своих возможностей и способностей в осуществлении учебной деятельности. Главная роль в формировании рефлексии у младших школьников принадлежит учителю. Именно он должен подталкивать ученика к действиям, заставляющим ребенка осознавать выполняемую им работу.

В процессе рефлексии осуществляется анализирование и отбор действий и переживаний и перевод их в личностные смыслы, а, следовательно, понимание человека. Мысли могут преобразовываться в индивидуальные смыслы под воздействием личностных мотивов и потребностей. Они могут характеризовать различные стороны образов предметов и влиять на формирование причинно-следственных связей между ними и смысловые обобщения, а, следовательно, на понимание человека. Анализируя свои знания, результаты деятельности и т. д., учащийся находит свои недочеты, провалы, достижения и, таким образом, приходит к определенным выводам и намечает дальнейшие действия. До рефлексии у него было непонимание (либо другое понимание), а после – он достигает нового понимания.

Осознание ребенком результатов учебной деятельности позволяет ему сформулировать правильные выводы, а учителю сформировать способы развития понимания и сознания личностного смысла ребенком.

Список литературы

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
2. Карпов А. В., Воронова Т. А. Рефлексивность как детерминанта структурной организации внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 10. 2018. № 3/2.
3. Макарова К. В. Психология понимания. Москва: Правда-Пресс, 2020. 168 с.
4. Макарова К. В., Хакимова М. Р. Понимание и пути его исследования // Школа будущего. 2018. № 6. С. 111–117.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
6. Шадриков В. Д. Мысль и познание. Москва: Логос, 2014. 280 с.
7. Шадриков В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография. Москва: Университетская книга, 2019. 168 с.

8. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее д-ка через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126.

9. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во Института психологии РАН», 2013. 464 с.

УДК 159.9

Специфика содержания и организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования

С. Н. Махновец, Л. А. Махновец

*ФГБОУ ВО Тверской государственный университет,
ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей
e-mail: msn-prof@yandex.ru*

Аннотация. Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие специфику содержания и организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Специфичность образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования представлена через предмет, процесс, организационный статус ее субъекта (андрагога), ее типичным условиям, содержанию и технологии реализации. Показано, что основная суть образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования, как метадеятельности, проявляется в «деятельности по организации профессиональной деятельности».

Ключевые слова: образовательная деятельность, пространство ситуаций проблемности, профессиональное развитие, андрагог, метадеятельность.

Успешное развитие профессиональной компетентности субъекта труда возможно лишь в системе непрерывного образования как нового способа образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей. Образовательная деятельность в системе дополнительного профессионального педагогического образования (далее ДППО)

© Махновец С. Н., Махновец Л. А., 2020

отражает ее непрерывность и характеризуется качественными и специфичными отличиями. Вместе с тем, для ее содержания характерны те же наиболее общие закономерности и особенности, как для деятельности в целом, так и для образовательной деятельности в частности. Как известно, в наиболее обобщенном значении понятие деятельность определяется как форма активного отношения субъекта к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей и связанного с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. То же самое можно сказать и про образовательную деятельность, равно как и про наличие в ее структуре таких компонентов, как предмет труда, средства труда, условия труда, а также действия и операции. Однако именно по отношению к образовательной деятельности в системе ДППО эти характеристики приобретают выраженную специфичность и, иногда, уникальность. Прежде всего, это проявляется в преобразовании самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности. Данная форма активности, в свою очередь, делится еще на две: профессиональное развитие и регуляция. Регулироваться может как процесс преобразования действительности, так и преобразование самого субъекта. В связи с этим целесообразно выделять отличительные черты образовательной деятельности в системе ДППО от всех иных видов образовательной деятельности.

Деятельность, как полисистемное образование, характеризуется высокой степенью сложности – сложности, обусловленной ее метасистемной организацией. Так, следуя структурно-уровневой парадигме психологического анализа деятельности, общая структура деятельности раскрывается как включающая целостную иерархию пяти основных уровней – метадеятельностного, деятельностного, инфрадеятельностного, действенного и операционного. Структурная экспликация деятельности в контексте структурно-морфологической парадигмы психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности – через ее психологическую систему. В качестве таких компонентов выступают функциональные блоки, основные «составляющие» деятельности, такие, как мотивация, цель, информационная основа, программа, ПВК, принятие решений, исполнительская часть, контроль, коррекция и др. Все существующие типы и виды деятельности могут быть подразделены на две основные категории – индивидуальную и совместную. В связи с этим, психологическая специфичность образовательной деятельности в целом состоит в том, что она не является только индивидуальной или только совместной, а есть и та и другая одновременно. Тем самым она предстает как качественно своеобразный – син-

тетический тип деятельности, объединяющий в себе два других основных типа деятельности (индивидуальную и совместную).

Образовательная деятельность очень специфична по своему предмету, а именно принадлежностью к субъект-субъектному классу (типу) деятельности. Педагог системы дополнительного профессионального образования (андрагог) в процессе своей работы имеет дело одновременно со многими субъектами (отметим, субъектами-профессионалами в своей деятельности), между которыми складываются закономерные социально-психологические отношения. Образовательная деятельность, особенно в системе дополнительного педагогического образования, предполагает воздействие на уже состоявшихся специалистов в целях организации их совместной деятельности по развитию их профессиональной компетентности. При этом специфичность объекта данной деятельности (то есть субъекта) в решающей степени обусловлена факторами собственно психологического плана. Широкий диапазон личностных, поведенческих, когнитивных и иных особенностей объекта деятельности в значительной степени усложняют деятельность андрагога как таковую. Это обуславливает сложные требования в отношении коммуникативной, мотивационной и других сфер, обуславливает необходимость индивидуализации взаимодействия с каждым отдельным слушателем (объектом управленческой деятельности со стороны андрагога, а одновременно и субъектом собственной профессиональной деятельности).

Образовательная деятельность в системе ДППО специфична также и по своему процессу. В данной связи важно подчеркнуть, что ее суть – организация деятельности других людей, то есть, «деятельность по организации деятельности других» (деятельность «второго порядка»), обозначаемая понятием метадеятельности (Карпов А. В., 1999). Педагогическая деятельность андрагога включает в себя два основных аспекта организационной системы – связанный с обеспечением технологического процесса и связанный с организацией межличностных взаимоотношений. Эта специфическая особенность деятельности находит свое отражение в развитии профессиональной компетентности субъекта-профессионала, которая может быть определена как рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных умений и навыков. При этом нельзя забывать то, что учебная деятельность со стороны слушателя предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Личность реально изменяет себя через преобразование предметной действительности. С другой стороны, именно в рамках профессиональной деятельности

чаще всего возникают причины, побуждающие субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения деятельности.

Образовательная деятельность в системе ДППО специфична по организационному статусу ее субъекта (андрагога). В этом статусе присутствует явная двойственность – андрагог по функционалу одновременно является участником образовательного процесса (группы) и стоит как бы вне ее – над ней, в силу своего профессионально специфического положения. Это порождает множество трудностей практического характера. Например, при определении целей и содержания программ дополнительного профессионального педагогического образования, при организации совместной коммуникации.

Таким образом, важным признаком профессиональной деятельности андрагога является сочетание двух основных принципов ее организации – иерархического (субординационного) и коллегиального (координационного), а также необходимость их оптимального согласования.

Образовательная деятельность в системе ДППО достаточно специфична и по ее типичным условиям. Их, как правило, принято подразделять на внешние и внутренние. К внешним условиям относятся, в первую очередь, жесткие временные ограничения, хроническая информационная неопределенность (прежде всего, связанная с имеющимися дефицитами в профессиональной деятельности слушателей). К внутренним условиям относятся, в частности, необходимость одновременного выполнения многих действий и решения многих задач; противоречивость нормативных предписаний, их неопределенность, противоречивость, а часто – и отсутствие; несформулированность в четком и явном виде оценочных критериев эффективности деятельности, а порой их отсутствие, сочетающая практически полную неалгоритмизованность деятельности и др.

Все специфические характеристики и признаки образовательной деятельности в системе ДППО (в том числе и уже рассмотренные), образуют в своей совокупности и во взаимосвязи друг с другом определенное сочетание психологических особенностей, присущих ей как особому типу профессиональной деятельности и отличающих ее от всех других типов. Дело в том, что образовательная деятельность, строго говоря, не может быть однозначно и полно раскрыта ни как только субъект-объектная, ни как только субъект-субъектная. Она является типичным представителем еще одного основного класса – класса, обозначенного нами как класс субъектно-информационных видов деятельности (Карпов А. В., 2018). Он синтезирует в себе ключевые черты двух традиционно дифференцируемых классов, но не сводится к ним; на уровне их интеграции возникают

принципиально новые особенности и закономерности, которые как раз и являются наиболее специфичными именно для образовательной деятельности как принадлежащей к субъектно-информационному классу. Особая значимость вышесказанного как раз и проявляется при рассмотрении специфики содержания и организации образовательной деятельности в системе ДППО, что, на наш взгляд, является своего рода магистральной тенденцией профессионального развития слушателя-профессионала. Именно деятельности субъектно-информационного характера, со всей остротой ставят проблему дифференциации более релевантных ее истинной сложности «единиц» и уровней. В их качестве выступают целостная деятельностная ситуация, с одной стороны, и инфрадеятельностный уровень организации, с другой.

Вышесказанное определяет специфичность деятельности в системе ДППО и по содержанию и по технологии реализации. Целостную деятельностную ситуацию целесообразно рассматривать, на наш взгляд, через призму построения своеобразной системы ситуаций проблемности профессиональной деятельности педагога (Кашапов М. М., 2000; Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С., 2018), через призму жизненных прогнозов субъекта профессиональной деятельности (Махновец Л. А., 2001), через призму осознания собственного профессионального опыта и осмысления профессионального опыта других (Махновец С. Н., 2006), что наиболее характерно для системы ДППО. Инфрадеятельностный уровень организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования через призму метакогнитивных стратегий субъекта профессиональной деятельности (Карпов А. А., 2018), призму групповой рефлексивности (Журавлев А. Л., Нестик Т. А., 2011), через призму внутренней детерминации движения личности во времени жизни (Забродин Ю. М., 2000) и внутренней детерминации программирования профессиональных действий (Махновец С. Н., 2001). Необходимым и ключевым фактором профессионального развития можно считать осознание и построение личностного образа будущего, различных форм осознания ею своих возможностей, оценка актуальной жизненной ситуации, образ целенаправленных изменений и взаимодействий, образ законченности (результативности).

В целом, специфика содержания и организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования, а также суть происходящих при этом трансформаций обусловлена тем, что им становится столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой выступает управление (сопровождение, развитие) профессиональной деятельностью «других людей». Естественно, что

образовательная деятельность не исчерпывается лишь указанным планом ее содержания («управлением обучения», «деятельностью по организации деятельности учения», «управлением деятельности по организации развития профессиональной компетентности»). Она включает и многие иные важные задачи и функции. Среди них, прежде всего, задачи и функции, связанные с самоуправлением своей жизненной и профессиональной карьерой. Тем самым суть образовательной деятельности во многом состоит в том, что она является именно «деятельностью по организации профессиональной деятельности», «деятельностью с деятельностями», «деятельностью второго порядка», то есть метадеятельностью, что и определяет круг дальнейших психолого-педагогических исследований.

Список литературы

1. Карпов А. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Монография. Т. 3. Личностные детерминанты. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 720 с.
2. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Монография. Т. 2. Когнитивное обеспечение. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 388 с.
3. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. Москва, 2000. 48 с.
4. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Монография. Ярославль. Индиго. 2018. 392 с.
5. Махновец Л. А. Жизненные прогнозы учителя как субъективный фактор регуляции его профессиональной деятельности // *Философия образования: связь науки и практики*. Москва–Тверь: ЧуДо, 2002. С.141–157.
6. Махновец С. Н., Попова О. А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2017. Выпуск 4. С. 141–149
7. Махновец С. Н. Компетентностный подход как одно из оснований обновления образования // *Психолого-педагогический журнал «Кафедра»*. Тверь, 2016. № 6. С. 3–6.

От клипового мышления к информационной культуре: проблематика и способ профилактики

Н. Г. Молодцова

*Московский педагогический государственный университет
e-mail: n201270@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается оригинальный подход к формированию информационной культуры детей на материале произведений живописи. В качестве метода используется фасилитированная дискуссия в процессе группового рассматривания картин, включающая в себя определенную систему вопросов, направленную на формирование визуальной культуры в информационном пространстве, и технику парафраз.

Ключевые слова: клиповое мышление, визуальная культура, фасилитированная дискуссия, парафраз, произведения живописи.

В настоящее время лавинообразный поток информации, во многом представленный в виде зрительных образов, буквально обрушивается на ребенка со всех сторон, формируя у него клиповое мышление, характеризующееся созданием и оперированием короткими яркими образами, что приводит к фрагментарному (лоскутообразному) восприятию мира. В результате субъект, не успев осмыслить одну тему, переходит к потреблению другой. Его поле познания становится похожим на калейдоскоп разрозненных, не связанных между собой, фактов и частей информации. Человек с клиповым мышлением привыкает к постоянной смене сообщений и впадает в зависимость от новых, усиливается потребность в ярких заголовках, роликах, желание чатиться и постоянно находиться в онлайн, подменяя физический (реальный) мир виртуальным. В результате личность не способна концентрироваться на информации, анализировать ее и извлекать из нее смыслы, так как любая информация не задерживается надолго в его сознании и быстро сменяется новой. Падает уровень успеваемости учащихся, снижается коэффициент усвоения знаний, человек легко становится объектом манипуляции. В связи с этим остро встает вопрос формирования у детей визуальной информационной культуры, понимаемой как интегративная способность личности, проявляющаяся в освоении, владении, применении и преобразовании информации, содержащейся в зри-

тельных образах. Информационная культура, которая носит общеинтеллектуальный характер, включает совокупность знаний и умений в аспекте эффективной информационной деятельности, достигающей поставленной цели. Современные исследователи этой проблематики подчеркивают, что целенаправленное формирование информационной культуры происходит в процессе освоения отображенного ранее накопленного социального опыта в специально организованной учебной среде [5].

Чтобы развить визуальную культуру, научить ребенка всматриваться в зрительные образы, которыми так богато насыщена современная информационная среда, научить его извлекать информацию из них, необходимо целенаправленно формировать навыки созерцания как способа постижения действительности, развивать способность воспринимать и осмысливать многозначное визуальное пространство [2]. Для этих целей эффективно использовать произведения живописи, поскольку они являются продуктом высшей интеллектуально-образной деятельности человека, содержат в себе много личностных смыслов и значений, и носят характер информационного послания человека человеку. Изобразительный текст выступает для зрителя в качестве объекта познания, который надо детально проанализировать и расшифровать [4]. Процесс зрительской интерпретации произведения живописи можно рассматривать по аналогии с процессом решения творческой задачи. Для понимания произведения живописи, как отмечает Дж.Брунер, зрителю необходимо уметь выделять объекты из фона, проводить ориентировочную деятельность по обследованию ситуации – поиск гипотез о смысловом значении, проверять выдвинутую гипотезу, сопоставляя ее с другими элементами ситуации.

Проведенное нами исследование [4] показало, что для развития визуальной культуры детей эффективно использовать метод фасилитированной дискуссии в процессе группового рассматривания произведения живописи, поскольку при таком подходе мысль одного ребенка служит толчком для мыслей другого ребенка, что позволяет зрителям глубже взглянуть в картину. Фасилитированная дискуссия, активизирующая процесс детализированного восприятия художественных образов, представляет собой коллективное обсуждение, опирающееся на определенную последовательность вопросов, задаваемых ведущим, и технику парафраза. Перефразирование высказываний ребенка ведущим позволяет акцентировать внимание на увиденном каждым участником дискуссии, способствует лучшему осознанию и обобщению визуальной информации, добываемой самостоятельно детьми из художественных образов, а также позволяет создать социокогнитивный конфликт, где сталкиваются мнения участников дискуссии в процессе интерпретации художественных обра-

зов, что несомненно стимулирует интеллектуальную деятельность детей и позволяет ребенку перейти с позиции эгоцентричности на позицию децентрации, посмотреть на мир глазами другого. Вопросы дискуссии призваны сначала актуализировать процесс дифференциации восприятия визуальных образов (вычленение их из общего пространства картины), а затем подключить деятельность ассоциативно-образного и словесно-логического мышления. Так, фасилитированная дискуссия начинается с вопроса ведущего «Что вы здесь видите?», отвечая на который, дети сначала перечисляют детали картины, а затем, по мере накопления чувственных данных, полученных в результате организованного, длительного (не менее 20 минут) рассматривания картины, начинают устанавливать связи между изображенными объектами, давать собственные интерпретации на основе личных представлений и ассоциаций. Постепенно, по мере развития визуальной культуры, в фасилитированной дискуссии появляются новые вопросы, ответы на которые предполагают умение производить содержательное обобщение полученной из художественных образов информации, проявлять образную креативность и аргументированность своего мнения. Вопрос, требующий обоснования ребенком своего суждения, в рамках данного подхода звучит не «Почему ты так думаешь?», а «Что ты здесь видишь такое, что позволяет тебе так говорить?». Именно такая формулировка позволяет обеспечить постоянную связь между воспринимаемыми зрительными образами и появляющимися в голове ребенка мыслями.

На наш взгляд, искусствоведческие сведения о картине, включая её название, не стоит давать заранее, до момента рассматривания картины, чтобы они не мешали процессу самостоятельной расшифровки детьми художественных образов, не предшествовали личному запросу ученика, чтобы, как совершенно точно сформулировал В.П.Зинченко [3], наблюдение не было вытеснено словом, опознанием, отношением к классу знакомых и неинтересных предметов. Свободная инструкция («Что Вы здесь видите?» и «Что бы ты рассказал об этой картине человеку, который её никогда не видел?») и отсутствие готовой информации о картине из уст взрослого дают ребенку возможность использовать все имеющиеся у него способности понимать произведение искусства, побуждают обращаться к собственному опыту жизненных впечатлений, стимулируют познавательную активность ребенка и тем самым способствуют формированию у него информационной культуры, критериями которой являются: умение адекватно формулировать свою потребность в информации, эффективно осуществлять поиск информации из всех информационных ресурсов, адекватно отбирать и оценивать её [5].

В рамках такого похода к развитию визуальной культуры особое внимание уделяется вербализации увиденного. Проговаривание того, что видит ребёнок, дисциплинирует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым, субъективирует полученную информацию.

Реализация данных идей нашла своё отражение при создании специальной программы «Образ и Мысль» [1] для детей младшего школьного возраста, которая на протяжении 18 лет активно используется в ряде образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Следует отметить, что этот подход можно использовать в процессе семейного рассматривания произведений живописи как дома, так и при посещении художественных музеев, куда рекомендуется идти как на свидание с не более чем двумя картинами в день, чтобы не вызвать усталости и информационного пресыщения у детей, поскольку на внимательное рассматривание и дискуссию по одной картинке требуется около 15–20 минут.

Данный подход позволяет научить ребенка получать и осваивать информацию, заключенную в художественных образах, как в условиях учебной деятельности, так и в процессе семейного воспитания.

Список литературы

1. Бондарева И. И. Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа, методические рекомендации. 2-е изд., испр. и доп. / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. 60 с.:
2. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. / Л. С. Выготский. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
3. Зинченко В. П. Творчество понимания / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. 1998. № 4.
4. Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи / Н. Г. Молодцова // Нижегородское образование. 2014. № 4. С. 105–112.
5. Нурмеева Н. Р. Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества // International Forum of Educational Technology & Society 11(4) 2008. Режим доступа: ifets.ieee.org.

Концепция учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода

Н. В. Нижегородцева

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: nvdoc@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются возможности, содержание, задачи и основные результаты системогенетического анализа учебной деятельности и готовности к обучению. Обсуждаются возрастные особенности, закономерности, тенденции и механизмы развития учебной деятельности в процессе обучения, возможность применения технологии структурно-индивидуальной диагностики для анализа учебной деятельности и готовности к обучению на разных уровнях образования.

Ключевые слова: учебная деятельность, готовность к обучению, системогенез.

В системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению (Нижегородцева, 2004, 2009) учебная деятельность определяется как специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности. Усвоение знаний, обобщенных и систематизированных в опыте человечества способов мышления и деятельности, в форме учебной деятельности, обеспечивает целостность психического развития в процессе обучения. Знания и умения в качестве операционных механизмов включены в функциональную структуру психических свойств человека, поэтому усвоение знаний является одним из условий развития психики. Понятие «учебная деятельность» по своему содержанию отличается от понятия «познавательная деятельность». Учебная деятельность – это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего). Вместе с тем, в отличие от свободных форм познавательной активности, учебная деятельность учащегося нормативно регулируется: ее содержание и формы определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу учебной деятельности составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

Использование системной методологии (Шадриков, 1982) позволяет реализовать в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению принцип функционального единства сознания (Выготский, 1984), согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому.

В качестве приоритетных задач, решение которых определяет содержание системогенетического анализа учебной деятельности и готовности к обучению, можно отметить следующие: 1) определение психологической структуры учебной деятельности, ее содержания и динамики на разных уровнях образования; 2) определение психологической готовности учащегося к освоению и реализации учебной деятельности и готовности к освоению специфических видов деятельности, соответствующих областям предметной подготовки; 3) разработка технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению.

Индивидуальная деятельность в системогенетической концепции рассматривается на предметно-действенном и психологическом уровнях. Задачи собственно психологического анализа деятельности: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обуславливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ).

В ходе теоретико-эмпирического исследования было установлено, что успешность школьного обучения определяется качествами всех уровней психики ребенка (Нижегородцева, 2004, 2009). Психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения (учебно-важные качества – УВК), образуют взаимосвязи разных уровней значимости в структуре учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности – это целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Функциональное значение УВК в психологической структуре учебной деятельности различно. Базовые УВК имеют наибольший «вес» в структуре, образуют наибольшее количество связей с другими УВК, выполняют интегрирующую роль, объединяя структурные компо-

ненты в соответствии с целью и задачами деятельности. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Ведущие УВК образуют взаимосвязи с показателями успешности учебной деятельности и оказывают непосредственное влияние на ее эффективность.

Учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы (старший дошкольный возраст – первый год обучения в школе), через этап активного развития (младший школьный возраст) – к развитой форме деятельности. Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия (Нижегородцева, 2009). Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы. На ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности. Постепенно в процессе обучения функции, которые в начале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Центральная тенденция освоения учебной деятельности – повышение уровня самостоятельности учащегося в реализации и управлении собственной деятельности в процессе обучения, совершенствование регулятивных механизмов (Карпов, 2019).

Анализ основных показателей динамики структуры индивидуальных качеств учащихся показывает, что в процессе обучения психологическая структура учебной деятельности приобретает свойства системы: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры и средний вес одного компонента, при этом количество сильных корреляций уменьшается; уровень интегрированности структуры в целом возрастает, снижается зависимость результатов деятельности от уровня развития отдельных УВК. Выявленные изменения свидетельствуют об увеличении функциональных возможностей психологической структуры учебной деятельности. Механизм психического обеспечения необходимого уровня усвоения знаний переходит на качественно иной уровень и осуществляется через функциональное объединение отдельных компонентов в подсистемы, формируется готовность учащегося к обучению и усвоению специфических видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения.

Выявленные в ходе системогенетического исследования механизмы развития учебной деятельности и готовности учащегося к обучению опре-

деляют актуальность разработки технологий анализа индивидуальной структуры учебной деятельности и методов структурно-индивидуальной диагностики.

Практическая реализация структурно-индивидуальной диагностики сталкивается с трудностями теоретического и методического характера, для преодоления которых необходимо решение двух взаимосвязанных задач: 1) проведение теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построение вероятностных моделей исследуемой реальности и разработка методик, имеющих высокую содержательную валидность и отвечающих известным требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, т. е. установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта.

Один из путей разработки структурно-индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А. В. Карповым (Карпов, 1988). В основу методики «индивидуальной корелограммы» положены два общепринятых в психометрике правила: правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования. Это позволило автору разработать алгоритм перевода результатов политестовой диагностики в форму индивидуализированной корелограммы и получить таким образом возможность структурного анализа результатов индивидуального обследования. Наибольшую ценность для дальнейшей разработки методов структурной диагностики применительно к анализу учебной деятельности и готовности к обучению представляет сформулированный и экспериментально подтвержденный автором вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

В процессе теоретико-эмпирических исследований и практической работы с учащимися разных возрастных групп методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики были конкретизированы, дополнены и послужили основой для создания методических комплексов, ориентированных на разные уровни образования (дошкольное, школьное, вузовское) и разные возрастные группы: «Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе – «КДГд» (Нижегородцева, 2011), «Комплексная диагностика готовности к обучению младших школьников в основной школе –

«КДГмш»(Нижегородцева, Калинина, 2018), «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс» (Нижегородцева, Жукова, 2010).

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика. Т. 2.1982. 504 с.

2. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва: Юрист, 1988. 440 с.

3. Карпов А. В. Специфические особенности и закономерности системогенеза учебной деятельности // Актуальные проблемы психологии образования. Выпуск X. Системогенез учебной деятельности: путь от теории к практике: сборник научных материалов / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 12–19.

4. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 367 с.

5. Нижегородцева Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе: Учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, доп. и перер. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 87 с.

6. Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс». Изд. 2-е, доп. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 90 с.

7. Нижегородцева Н. В., Калинина М. Н. Психологическая готовность детей младшего школьного возраста к началу обучения в основной школе // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 115–121.

8. Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 417 с.

9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 183 с.

Диагностика организационной культуры образовательной организации в контексте профессионального долголетия педагога*

С. А. Передельская, М. Ю. Тихомиров

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград
e-mail: peredelskaya@gmail.com*

Аннотация. Обсуждаются признаки организационной культуры образовательного учреждения, способствующей профессиональному долголетию учителей. Описывается специфика диагностики организационной культуры в контексте исследования. Обосновывается применение метафоры в качестве диагностического метода, представлены эмпирические свидетельства ее эффективности при диагностике организационной культуры.

Ключевые слова: организационная культура, метафора, образовательное учреждение.

На современном этапе развития образования возникает необходимость поиска ресурсов повышения качества образования. Решение вопросов профессионального долголетия работников образования является одним из путей решения этой задачи. Профессиональное долголетие обусловлено множеством различных факторов. Важное место среди них занимает организационная культура образовательного учреждения.

На первом этапе нашего исследования мы сформулировали гипотезу о признаках, которыми должна обладать организационная культура образовательного учреждения, чтобы способствовать профессиональному долголетию учителей. Это такие признаки как: доброжелательность в отношениях руководства и учителей, и сотрудников между собой; совпадение личных представлений учителей, связанных с саморазвитием в профессиональной сфере, с требованиями организации; наличие совместной деятельности и обмена опытом в профессиональной сфере; сходное видение целей профессиональной деятельности между сотрудниками и руководством; уверенность руководства и сотрудников в возможности позитивных

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00712.

изменений; низкий уровень индивидуальной соревновательности среди учителей; ориентация в большей мере на качественные, а не количественные показатели в работе (Передельская, 2018).

Дальнейшее изучение организационной культуры образовательного учреждения и выявление ее влияния на профессиональное долголетие учителя требует понимания специфики ее диагностики в контексте нашего исследования. Существующие методологические подходы к диагностике организационной культуры дискутируют ряд фундаментальных дилемм, важных в контексте нашего исследования:

1. Познаваемость vs непознаваемость организационной культуры. С точки зрения фундаментальных исследований вопрос познаваемости организационной культуры – это вопрос о познаваемости динамических феноменов, изменяющихся в процессе познания. Мы согласны с Э. Шейном (Шейн, 2002) в том, что диагностировать организационную культуру имеет смысл в тех пределах, в которых мы можем осуществить её изменения. С точки зрения нашего исследования важнее понять, что необходимо диагностировать, чтобы организовывать работу по развитию и совершенствованию организационной культуры как важного ресурса повышения эффективности работы образовательного учреждения и продления профессионального долголетия его работников. Поэтому мы будем считать организационную культуру познаваемой в некоторых пределах, предполагая, что она может изменяться в процессе познания. Эти изменения могут быть результатом естественных процессов жизни организации, и могут быть результатом вмешательства исследователей.

2. Количественные vs качественные методы диагностики организационной культуры. Организационная культура является специфическим феноменом, к которому трудно применима категория нормы.

3. Большой охват организаций vs большой акцент на специфике организации. С одной стороны, образовательная организация – довольно специфический «организм». С другой стороны, – изучение организационной культуры образовательных учреждений с точки зрения условий профессионального долголетия педагога требует большего охвата организаций для выявления общих признаков.

К. С. Камероном выделены стратегии измерения организационной культуры: холистическую, метафорическую и количественную (Камерон, 2001).

На наш взгляд, холистическую стратегию, к которой, например, тяготеет Э. Шейн, имеет смысл использовать тогда, когда организация, столкнувшись с трудностями, приходит к диагностике организационной культуры. А вот сочетания метафорической и количественной для выявления

особенностей, способствующих профессиональному долголетию, представляется наиболее плодотворным. Количественная стратегия (опросы и анкетирование) позволяет собрать значительный объем фактического материала для анализа и выявления общих признаков организационных культур, а метафорическая позволяет его дополнить трудно рефлекслируемыми особенностями, которые могут иметь важное значение для самочувствия сотрудников в организации.

Эмпирическая часть нашего исследования включала апробацию разработанной анкеты диагностики выделенных в ходе теоретического анализа признаков организационной культуры, способствующей профессиональному долголетию педагогов. В ходе разработки анкеты мы стремились сочетать указанные выше стратегии измерения – холистическую, метафорическую и количественную.

В данной работе мы попробуем обосновать применение метафоры в качестве диагностического метода не только в плане теоретическом, но и представить эмпирические свидетельства его эффективности.

Использование метафоры позволяет строить представление о эмоциональном восприятии работниками своей организации, т. е. о том, что часто сложно вербализуется в традиционных опросах. На наш взгляд, именно такие составляющие организационной культуры могут иметь важное значение для профессионального долголетия учителя. Например, доброжелательность в отношениях руководства и учителей, и сотрудников между собой; совпадение личных представлений учителей, связанных с саморазвитием в профессиональной сфере, с требованиями организации; сходное видение целей профессиональной деятельности между сотрудниками и руководством. Эти признаки имеют эмоциональную, ценностную, мотивационную составляющую. Они не всегда осознаются самим учителем, а в ряде случаев не могут быть открыто заявлены даже в анонимной анкете или конфиденциальном опросе. Также в исследованиях отмечается, что метафора передает скрытые базовые установки работников по отношению к своей организации, отражает ценности, роль работника в организации, «организационную идентичность», помогает осмысливать опыт.

В эмпирическом исследовании приняли участие примерно 300 педагогов 11 образовательных организаций среднего и дошкольного образования Волгоградской области. Помимо вопросов, касающихся различных аспектов организационной культуры, респондентам предлагалось назвать образ, с которым ассоциируется их образовательная организация. Методом контент-анализа были выделены 8 основных групп метафор: 1) семья; 2) дом; 3) отсутствие метафоры, невозможность построить ассоциацию;

4) муравейник; 5) улей; 6) «солнышко»; 7) природа; 8) образовательная организация. Полученные данные были сопоставлены с ответами на другие вопросы анкеты. В результате статистической обработки и сравнительного анализа обнаружались значимые взаимосвязи. Так, по нашим данным, к наиболее позитивным метафорам, указывающим на благоприятный психологический климат в образовательной организации, относятся ассоциации первого и второго типа. Отсутствие метафоры или указание на затруднение в ее построении показало низкую корреляцию с ответами на другие вопросы анкеты. Наконец, индикатором негативной установки оказываются ответы 8 типа. Фактически, это одна из форм затруднений в построении метафоры, что тоже несет в себе диагностическую информацию. Однако в данном случае можно предположить, что таким образом сотрудник как бы дистанцируется от организации. Неоднозначные взаимосвязи показали ассоциации с муравейником (скорее негативная метафора) и пчелиным ульем (скорее позитивная метафора). Скорее к негативным можно отнести метафоры 7 группы (природа), а вот ассоциации с названием ДООУ («Сказка», «Солнышко») также можно отнести к скорее позитивным метафорам.

Итак, предварительные данные показывают правомерность использования метода метафоры в диагностике организационной культуры. В то же время, у педагогов-долгожителей со стажем 35+ лет данная процедура вызывала затруднения, в группе таких респондентов преобладают ответы категорий, отнесенных нами к негативным или скорее негативным. Таким образом, метафора может более точно указать на наличие негативных переживаний в плане адаптации педагога, чем, например, использование стандартных опросников.

Список литературы

1. Передельская С. А. Особенности организационной культуры школы, способствующие профессиональному долголетию учителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 132–135.
2. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 336 с.
3. Камерон К. Диагностика и измерение организационной культуры / пер. с англ., под. ред. И. В. Андреевой. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.

Динамика метапознания в старших классах средней школы*

Ю. В. Пошехонова

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: yskvo@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся результаты лонгитюдного исследования метакогнитивной сферы старшеклассников. Показано, что динамика метакогнитивной сферы носит неочевидный характер и сопровождается регрессией ряда показателей метапознания.

Ключевые слова: метапознание, обучающиеся, динамика.

Современный образовательный процесс предполагает большой объем теоретических знаний, которые необходимо усвоить обучающимся посредством актуализации метакогнитивных способностей и интеллектуальной рефлексии своих действий в процессе обучения. Следовательно, метакогнитивные процессы становятся ключевыми в человеческом обучении.

Метакогнитивные процессы представляют собой произвольные или сознательные усилия субъекта по организации и управлению собственной познавательной деятельностью. В настоящее время наиболее распространено определение метапознания, в котором метапознание раскрывается через два своих основных аспекта: метакогнитивное знание и метакогнитивный контроль.

Метапознание рассматривается и как психическое свойство (черта), – в этом случае метапознание можно определить как относительно устойчивый, индивидуальный способ интеллектуального ответа на проблемную ситуацию. Также метапознание может представлять собой и психическое состояние, ситуативно сопровождающее интеллектуальную деятельность (Карпов, Карпов, 2015).

Возрастной период, приходящийся на отрочество (11–12 по 14–15 лет), отличается высокими показателями внимания, памяти, мышления и интеллекта в целом. Б. Г. Ананьев объясняет это тем, что данный период

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

является сенситивным по интеллектуальному развитию (Ананьев, 2001). Можно предположить, что приближение к государственной итоговой аттестации (основной государственной экзамен в 9 классе, единый государственный экзамен в 11 классе) будет стимулировать интеллектуальные ресурсы школьников и способствовать активизации метакогнитивного функционала.

В соответствии с этим предположением, цель проведенного исследования была сфокусирована на определении характера изменений, происходящих в метакогнитивных процессах у обучающихся старших классов средней школы.

В исследовании приняли участие школьники 8-х (25 учащихся), 9-х (50 учащихся), 10-х (25 учащихся) и 11-х классов (50 учащихся) средней школы г. Ярославля, обоих полов, в возрасте от 14-18 лет. Методики: 1) опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – (Г. Шроу, Р. Деннисон, 1994, адаптация Е. Ю. Савина, А. Е. Фомина); 2) методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов). Сравнение проводилось с помощью статистических критериев (U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона).

На первом этапе исследования (совместно с А. А. Кузнецовой) сравнивались параллели 8-х, 9-х, 10-х и 11-х классов. При сравнении параллелей 8-х и 9-х классов установлена положительная статистически значимая динамика почти всех показателей метакогнитивной сферы (уровень значимости колеблется в пределах от 0,001 до 0,024) (кроме показателя Выбор главных идей, где различия статистически незначимы). Вопреки ожиданиям, было установлено, что далее, в 9-х – 10-х классах метакогнитивная сфера утрачивает единообразную положительную динамику и распадается на две группы показателей, которые либо статистически значимо регрессируют (Управление информацией, $p = 0,046$), либо сохраняют свои значения (тенденция регрессии статистически незначимо сохраняется).

Для последующей детализации результатов было проведено лонгитюдное исследование обучающихся (совместно с Н. В. Ивановой), при котором отслеживалась годовая динамика развития метакогнитивной сферы у обучающихся. Статистически значимо в динамике с 8 по 9 классы снизились показатели Оценка ($p = 0,01$) и Выбор главных идей ($p = 0,003$).

Анализ динамики от 9-го к 10-му классу выявил увеличение показателя Условное знание ($p = 0,05$) и снижение показателей Мониторинг ($p = 0,042$) и Выбор главных идей ($p = 0,011$), остальные показатели статистически значимо не изменились.

Анализ динамики от 10-го к 11-му классу выявил снижение показателей Метакогнитивное знание ($p = 0,008$), Метакогнитивная активность ($p = 0,003$), Концентрация ($p = 0,017$), Выбор главных идей ($p < 0,001$).

Можно предположить, что общее направление динамики метакогнитивной сферы старшеклассников подвергается в этом возрасте мощной трансформации, связанной с интенсивной личностной перестройкой и с неизбежностью профессионального самоопределения. Становление личности, по-видимому, вытесняет метакогнитивные процессы на второй план. Весьма вероятно, что этому способствует и смена общей ориентации учебного процесса, связанной с подготовкой к государственной итоговой аттестации, с глубокого интеллектуального анализа учебного материала на уяснение более стереотипных действий обучающихся по решению типовых аттестационных заданий.

Список литературы

1. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию. Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2015. 512 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер. 2001. 288 с.

УДК 37.015.3

Факторы, влияющие на когнитивное оценивание*

Л. А. Савельева, М. М. Кашапов

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: lsavelyeva@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрен профиль мышления, характеризующийся доминирующими способами умственной переработки информации на основе присущих субъекту типов мышления, уровня его креативности. Установлено, что стили, типы мышления и уровень креативности оказывают дифференцированное влияние на когнитивное оценивание.

Ключевые слова: мышление, креативность, когнитивное оценивание.

Необходимость исследования возможностей овладения врачами эффективными конфликтными и коммуникативными деонтологически-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-313-90049.

ми компетентностями, основами творческого мышления сохраняет свою остроту (Кашапов, 2000, 2015; Кашапов, Савельева, 2018; Савельева, Кашапов, 2019; Кашапов, Серафимович, 2020). На современном этапе развития когнитивной психологии существует несколько направлений исследований стилей мышления как индивидуально своеобразных особенностей мыслительной деятельности: психофизиологическое; функциональное направление; когнитивное направление (Белоусова, 2011; Belousova, 2014). А.К. Белоусова под стилем мышления понимает функциональную организацию порождения и развития новообразований у человека и его стабильные и устойчивые проявления (Belousova, 2015). А тип мышления характеризуется индивидуальным способом преобразования информации.

Е. В. Битюцкая и В. А. Петровский описали когнитивное оценивание трудной ситуации как «антизащитный механизм», т. к. человек должен оценить ситуацию как трудную, чтобы преодолеть ее (Битюцкая, Петровский, 2010). В процессе категоризации ситуация относится к категории трудных путем соотнесения с признаками-критериями. Результатом оценивания являются значимость ситуации; определение успешности реализации деятельности; оценка степени подконтрольности, понятности, прогнозируемости ситуации, ее влияния на будущую жизнь; соизмерение своих возможностей с условиями; степень трудности ситуации (Битюцкая, 2013).

Цель исследования – определить характер влияния стилей, типов мышления и уровня креативности на факторы когнитивного оценивания у обучающихся по программе высшего образования (программе специалитета).

Объектом исследования выступает синдром эмоционального выгорания.

Предметом исследования является структурно-функциональная характеристика когнитивного оценивания как предиктора эмоционального выгорания.

Общая гипотеза исследования: существуют специфические особенности когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций, стилей, типов мышления и уровня креативности на уровне высшего образования.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие задачи:

- Установить психологические характеристики когнитивного оценивания студентов педиатрического факультета.
- Выявить взаимосвязи характеристик когнитивного оценивания, стилей и типов мышления, а также уровня креативности.

В исследовании приняли добровольное участие 30 студентов педиатрического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет».

Психологические методы исследования: 1. Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е. В. Битюцкая). 2. Методика «Стили мышления» (А. К. Белоусова). 3. «Методика определения типа мышления и уровня креативности» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец).

Анализ результатов по определению стилей мышления свидетельствует о том, что у студентов педиатрического факультета доминирующим является практический стиль мышления ($22,7 \pm 4,2$), детерминирующий в целом характер совместной деятельности и который определяется функцией реализации идей. Инициативный стиль мышления ($18,7 \pm 3,4$), характеризующийся направленностью на обнаружение проблем и проявляющийся в способности выдвигать различные предположения, выявлялся статистически значимо реже, чем другие виды мышления.

Исследование типов мышления и уровня креативности студентов педиатрического факультета показало преобладание образного мышления ($9,7 \pm 2,6$) у студентов педиатрического факультета. Преобразование информации при образном типе мышления осуществляется с помощью действий с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими можно найти решение поставленной задачи.

Установлено, что у студентов образное мышление обнаруживается чаще, чем символическое ($9,7 > 6,0$; $p < 0,001$) и предметное ($9,7 > 8,3$; $p = 0,029$). Знаковое мышление, свидетельствующее о наличии гуманитарного склада ума, обнаруживалось в исследуемой группе чаще, чем символическое ($8,8 > 6,0$; $p < 0,01$). При этом студенты демонстрировали средний уровень креативности по шкале оценки творческих способностей.

При исследовании когнитивного оценивания ситуаций, а также ситуационных характеристик студентов не было обнаружено, что по каким-либо критериям ситуация вызывает трудности у респондентов (балл ≤ 4). При распределении респондентов по группам в зависимости от уровня когнитивной оценки трудной ситуации выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) по всем шкалам факторной структуры, что свидетельствует о необходимости индивидуального подхода при проведении когнитивного оценивания.

Проведенный логистический регрессионный анализ позволил обнаружить значимое влияние ($p < 0,05$) критического стиля мышления на фак-

тор оценивания неподконтрольности ситуации (F2), знакового мышления и креативности на фактор сильных эмоций (F7) в группе респондентов, оценивающих трудность ситуации на уровне менее 4 баллов.

В группе респондентов, оценивающих трудность ситуации на уровне более 4 баллов, выявлено статистически значимое ($p < 0,05$) влияние инициативного мышления на фактор неподконтрольности ситуации (F2), критического и управленческого мышления на необходимость быстрого, активного реагирования (F4) и креативности на затруднения в принятии решения (F5).

При проведении корреляционного анализа выявлено наличие сильной прямой взаимосвязи между образным мышлением и уровнем креативности ($r = 0,64$; $p < 0,05$), а также средней корреляции между креативностью и знаковым мышлением ($r = 0,43$; $p < 0,05$), креативностью и затруднениями в принятии решения ($r = 0,41$; $p < 0,05$). Затруднения в принятии решения, в свою очередь, коррелировали со знаковым мышлением ($r = 0,45$; $p < 0,05$).

Таким образом, у обучающихся по программе высшего образования по специальности «Педиатрия» наблюдается средний уровень креативности по шкале оценки творческих способностей и чаще обнаруживается образное и знаковое мышление. Стили, типы мышления и уровень креативности оказывают дифференцированное влияние на факторы когнитивного оценивания в зависимости от уровня трудности ситуации. Когнитивное оценивание жизненных ситуаций не выявляет трудностей по каким-либо критериям, обнаруживая прямую взаимосвязь с показателями стилей, типов мышления и уровнем креативности.

Список литературы

1. Белоусова А. К., Пищик В. И. Стил мышления. Ростов-на-Дону: Изд. ЮФУ, 2011. 168 с.
2. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2013. С. 40–56.
3. Битюцкая Е. В., Петровский В. А. Когнитивное оценивание, психологическая защита и тревожность в структуре субъективного образа трудной жизненной ситуации // Психология индивидуальности. Материалы III Всеросс. науч. конф. / отв. ред. А. Б. Орлов. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. Ч. 1. С. 87–88.
4. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. Москва, 2000. 48 с.
5. Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л. Г. Дикая,

А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186–195.

6. Кашапов М. М., Савельева Л. А. Влияние синдрома эмоционального выгорания на типы разрешения конфликтной ситуации молодыми врачами // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 2. С. 19–201.

7. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.

8. Куликов Д. К. Особенности мышления, или зеркало самосознания для искусственного интеллекта // Инженерный вестник Дона. 2014. № 4. Ч. 2.

9. Савельева Л. А., Кашапов М. М. Особенности синдрома эмоционального выгорания у ординаторов на последипломном этапе образования // Известия Иркутского государственного университета. Т. 29. Серия: психология. 2019. С. 69–78.

10. Belousova A. Style of thinking as a factor of variable cognitive education// «Procedia - Social and Behavioral Sciences. LUMEN 2014. SKOPUS - From Theory to Inquiry in Social Sciences, Iasi». Romania. 2014. Volume 149. Pp. 97–101.

11. Belousova A. K. Development of a Personal Potential in Collaborative Thinking Activity//Procedia - Social and Behavioral Sciences. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. 2015. Volume 171. Pp. 987–994.

УДК 37.015.3

Взаимосвязь профессионального мышления и самоотношения (на примере педагогов дошкольных образовательных организаций)*

И. В. Серафимович, А. С. Сабаканова

*ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования (ИРО), Ярославль
e-mail: iserafimovich@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи качеств профессионального надситуативного мышления педагогов дошкольных образовательных организаций с отношением к себе, своему «я», своим эмоциям. По-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

казано, что разные качества мышления положительно связаны с некоторыми аспектами самооотношения, а также выявлена положительная корреляционная связь между общим уровнем профессионального мышления и таким аспектом самооотношения, как самоинтерес.

Ключевые слова: профессиональное мышление, ситуативность-надситуативность, проблемные ситуации, самооотношение.

В настоящее время в силу регулярных нововведений в систему дошкольного образования, педагог вынужден следовать новым тенденциям и развиваться в соответствии с изменяющимися условиями. Характер профессиональной деятельности педагога, в свою очередь, связан с педагогическим мышлением (А. С. Гильманов, М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Ю. С. Коликова, Е. В. Коточигова, А. В. Лейбина, А.К. Маркова, Т. В. Огородова, Е. К. Осипова, Ю. П. Поваренков, Ю. В. Пошехонова, Т. В. Разина, О. Н. Ракитская, И. В. Серафимович, О. В. Сумарокова, С. А. Томчук). Стоит отметить, что профессиональная деятельность педагога дошкольной образовательной организации характеризуется наличием различных проблемных ситуаций. Наличие проблемности в осмыслении педагогической ситуации связано с процессом профессионального мышления, уровнем его ситуативности – надситуативности. Благодаря установлению проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную (субъективную) проблемную ситуацию через которую связаны мышление и деятельность специалиста (Кашапов, 2013). Если ситуативный уровень отличается эмоциональной включенностью в ситуацию, стремлением разрешить ее здесь и сейчас, учитывая причины и конкретные условия ее возникновения, то надситуативный – своего рода, взгляд со стороны за пределами ситуации, ее объективная оценка, анализ себя в ситуации и поиск наиболее оптимального решения с учетом последствий для своей профессиональной деятельности. Обосновано, что вариативность реализации надситуативного взгляда на проблемную ситуацию и способ решения задач определяется как средовыми, так и ситуационными факторами (Кашапов, Серафимович, 2020). При этом процесс мышления, как таковой, обусловлен с одной стороны особенностями профессиональной деятельности, а с другой – личностными особенностями, поэтому, так или иначе, присутствуют решения как ситуативного, так и надситуативного характера: «решение здесь и сейчас», ограничившись условиями ситуации, или «решение на перспективу» и совершенствование себя.

В процессе осуществления профессиональной деятельности неизбежно происходит развитие профессионально-важных качеств, внутренних личностных структур личности. Так или иначе, профессионализация

субъекта деятельности приводит к развитию его профессионального самосознания (Дружилов, 2015, Митина 2015), а достигнутые в профессии успехи или встретившиеся неудачи, в свою очередь, корректируют представления человека о себе, влияют на самооценку, уровень притязаний и самосознание в целом (Борисова, 1995, Поваренков, 2013). В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе различные знания, эти знания составляют содержательную часть представлений о себе – его «Я-концепцию». Знания о себе самом, естественно, небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок; становится предметом более или менее устойчивого самоотношения (Бодалев, Столин, Аванесов, 2006). Исследования самоотношения показывают его прямое влияние на эффективность различных сторон педагогической деятельности. Так, Т. Л. Садовская считает самоотношение педагога условием его профессионального и личностного развития (Садовская, 2001). П. Е. Герасимов говорил о том, что позитивное самоотношение способствует повышению уровня эффективности педагогического взаимодействия (Герасимов, 2010). В исследованиях Н. В. Фоминой, А. А. Бурханова, изучающих особенности профессионального самоотношения педагогов дошкольных образовательных организаций говорится о том, что уверенность в себе как профессионале, положительная самооценка профессионального роста дает возможность эффективной профессионализации и выступает ресурсом личности (Фомина, Бурханова, 2017). Вместе с тем, аспект изучения взаимосвязи профессионального мышления и самоотношения представлен недостаточно.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи самоотношения и качеств профессионального мышления педагогов. В исследовании принимали участие 68 педагогов из трех разных дошкольных образовательных организаций Тутаевского муниципального района Ярославской области, в возрасте от 22 до 71 года, стаж работы в организации до 30 лет. Методы: с помощью методики ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович) исследованы качества профессионального мышления педагогов, а аспекты самоотношения – с применением теста-опросника самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).

На первом этапе исследования были выявлены отличия в уровне профессионального мышления и самоотношения в зависимости от типа образовательной организации. В результате исследования ситуативности-надситуативности педагогического мышления (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович), значимых отличий по уровню мышления в разных дошкольных организациях не выявлено. Вместе с тем, в сельской дошкольной

образовательной организации 67 % педагогов чаще принимают надситуативные решения в своей профессиональной деятельности, в то время как в дошкольной организации, реализующей инклюзивное направление, показатель значительно ниже и составляет 39 % педагогов, в общеобразовательной дошкольной организации – 48 %. Кроме того, имеются значимые отличия по некоторым критериям, а именно полнота анализа ситуации и аргументированность, значимо выше в сельской дошкольной организации ($t = 2,5$, $t = 2,1$, $p \leq 0,05$) в сравнении с городскими (Серафимович, Сабаканова, 2020), что требует дальнейшего изучения. Значимые отличия между дошкольными образовательными организациями по самоотношению в целом не выявлены, но существуют отличия по аспекту самоуправление – значимо выше в сельской дошкольной образовательной организации в сравнении с городской, осуществляющей деятельность в инклюзивном направлении ($t = 2,4$, $p \leq 0,05$), что предполагает опору в большей степени на собственные убеждения и ценности, чем на социальные нормы. Таким образом, в зависимости от типа образовательной организации профессиональное мышление и самоотношение имеет специфические особенности – анализ и аргументированность, а также более уровень самоуправления. выше в условиях сельских дошкольных организаций.

В результате анализа взаимосвязи качеств профессионального мышления и аспектов самоотношения получены следующие результаты (корреляционный анализ выполнялся с использованием метода Спирмена). Глубина и полнота анализа положительно связаны с интегральным чувством ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$; и $r = 0,34$; $p \leq 0,01$ соответственно). Положительная корреляционная связь между интегральным чувством «собственно Я» и глубиной и полнотой анализа педагогической ситуации позволяет говорить о том, что выраженное благоприятное отношение к себе способствует более полному и вариативному выделению различных причин возникновения той или иной педагогической ситуации, а также более объективному анализу действий по ее разрешению. При этом полнота анализа с одной стороны положительно связана с самоуважением ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), а с другой – с самоуверенностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$). Самоуважение, как аспект самоотношения, представляет собой эмоционально-ценностное отношение к себе, объединяющее веру в себя, адекватное оценивание своих возможностей, самопоследовательность, говоря о самоуверенности мы имеем ввиду общее мнение о себе, уверенность в своих волевых и деловых качествах. Всего вероятнее, анализ причин возникновения педагогических ситуаций, зависит в том числе и от уверенности в своих профессиональных качествах, самостоятельности. Положительная корреляционная связь

по шкале Е. К. Осиповой, отвечающей за творческий характер решения проблемной ситуации и уровнем саморуководства ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$) вероятно управление своим поведением создает основу для творческих вариаций в решении проблемных ситуаций. Педагоги, решая педагогические ситуации, действуют в соответствии с поставленной задачей и ориентируются на результат, вероятно считая себя источником активных действий по его достижению. Это вполне объяснимо тем, что именно педагог несет ответственность за разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности. Это подтверждает и положительная корреляционная связь по критериям правильности решения (С. А. Гильманов) и уровнем саморуководства ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$). Шкалы Е. К. Осиповой, С. А. Гильманова, глубина анализа, достаточность анализа, и общий уровень профессионального мышления положительно связаны с самоинтересом ($r = 0,29$; $p \leq 0,05$; $r = 0,26$; $p \leq 0,05$; $r = 0,26$; $p \leq 0,05$; $r = 0,28$; $p \leq 0,05$ и $r = 0,24$; $p \leq 0,05$ соответственно). Самоинтерес – шкала из 7 пунктов, отражающая меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Можно предположить, что распознаванию проблемности педагогической ситуации способствует понимание своего эмоционального и чувственного отношения к происходящему, способность педагога распознать свою эмоциональную включенность позволяет находить наиболее объективное и рациональное решение. Другими словами, интерес к собственным мыслям и чувствам в профессиональной деятельности способствует переходу от ситуативного уровня мышления к надситуативному. Полнота анализа положительно связана с самопониманием ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$). Полнота анализа устанавливалась на основании учёта испытуемым возникновения и развития основных и не основных противоречий (количество, вариативность нахождения и выделения различных причин ситуации). Положительная корреляционная связь между самопониманием и полнотой анализа педагогических ситуаций может свидетельствовать о том, что чем более педагог понимает свои чувства, свое отношение к возникшей ситуации, тем более осознает мотивы своего поведения в данной ситуации; чем более отходит от эмоциональной включенности в данной ситуации, тем более полно может увидеть вариативность причин, различных противоречий возникновения ситуации.

Таким образом, разные качества мышления по-разному связаны с параметрами самоотношения. Так, полнота анализа положительно связана с самопониманием, с самоуважением, с самоуверенностью; глубина и полнота анализа положительно связаны с интегральным чувством; глубина анализа, достаточность анализа, и общий уровень профессио-

нального мышления положительно связаны с самоинтересом, а обоснованность решения, его творческая направленность и стремление к учету интересов партнеров по общению положительно коррелируют с саморукводством.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Столин В. В. Аванесов В. С. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2006. 440 с.
2. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. ... докт. психол. наук / Е. М. Борисова. Москва, 1995. 389 с.
3. Герасимов П. Е. Теоретические аспекты проблемы «Самоотношения» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 3(4). С. 80–84.
4. Дружилов С. А. Уровни профессионализма, стадии профессиональной компетентности и самосознание: проявление закона диалектического отрицания в профессионализации // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 [Электронный ресурс]
5. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.
6. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 43–52.
7. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие человека как стратегическая задача непрерывного образования // XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015. С. 17–24.
8. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Монография. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. 322 с.
9. Садовская Т. Л. Самоотношение педагога как условие его профессионального и личностного развития: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2001. 222 с.
10. Серафимович И. В., Сабаканова А. С. Профессиональное мышление и метакогнитивные процессы в педагогической деятельности // Психология XXI столетия // Сб. по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль, 15–17 мая 2020) / под ред. Козлова В. В. Ярославль, ЯрГУ, ЯГПУ, МАПН, 2020. С. 333–335.
11. Фомина Н. В., Бурханова А. А. Особенности профессионального самоотношения педагогов детских образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 3. С. 113–119.

Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях дистанционной формы обучения

А. С. Афанасьева

Домодедово

e-mail: user13168@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс преподавания гуманитарных дисциплин для студентов в условиях дистанционной формы обучения. Учебный процесс на основе дистанционных технологий является уже свершившимся фактом, поэтому необходимо развивать у студентов навыки самостоятельной работы, критическое мышление и саморегуляцию.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, гуманитарные дисциплины, учебный процесс, преподаватели, студенты.

Актуальность данной темы определяется как логикой развития психолого-педагогического знания, так и изменениями, происходящими в современной действительности. Система учебной деятельности и построение учебного процесса по единым организационным шаблонам на практике в недостаточной степени ориентированы на индивидуальные психологические особенности личности обучающегося, мало учитывает взаимосвязь формы обучения как внешнего фактора с внутренними факторами, детерминирующими деятельность студента и стимулирующие его активность. По своей сути дистанционная форма обучения – это организованная и в большей степени самостоятельная деятельность обучающихся по освоению новых знаний и применению их на практике.

Изменения эпидемиологической, социально-экономической ситуации в мире, стране диктуют пересмотр целей и задач педагогической системы – социальной системы управления, призванной решать задачи для достижения образовательной цели. Изменения затронули как лекционные, так и практические занятия, которые в процессе дистанционного обучения, направлены на отработку практических навыков студентов.

Как известно, дисциплины можно классифицировать на гуманитарные и естественно-научные, различия между ними объективно существуют и связаны с объектом, субъектом и методами исследования. В естественно-научных дисциплинах объектом является природа и человек, как

ее часть, а в гуманитарных дисциплинах – это сам субъект познания, человек, его социальная и духовная составляющие.

По мнению Г. Риккерта, различия этих дисциплин определяются методом исследования. Однако, утверждает Г. Риккерт, несмотря на все различия в методах и объекте исследования, «может быть только одна наука, потому что действительность в ее целом, то есть как совокупность всей телесной и духовной жизни, может и должна рассматриваться, как единое целое, или монистически» (Риккерт, 1998).

Гуманитарные науки – дисциплины, изучающие человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. По объекту, предмету и методологии изучения часто отождествляются или пересекаются с общественными науками, противопоставляя при этом естественным и точным наукам на основании критериев предмета и метода. Если в других науках важна конкретность, то в гуманитарных, если и важна такая точность, например описания исторического события, то и важна многогранность и даже безграничность такого описания, так, чтобы, по возможности, каждый человек находил в нем нечто свое, получая при этом определенное эстетическое удовлетворение (Горбухова, 2007).

Мы можем предположить, что дистанционное преподавание материала гуманитарных наук носит более упрощенный характер, требует меньший объем трудозатрат, по сравнению с ведением естественно-научных дисциплин. Но, так ли это?

Методическая особенность гуманитарных дисциплин связана с необходимостью студентами осваивать огромный материал из источников, вырабатывать собственное суждение и решение относительно научных вопросов, умения участвовать в научной дискуссии, выступать публично, систематизировать и презентовать собственный материал, проводить исследования. С учетом того, что многие вопросы в гуманитарных дисциплинах носят дискуссионный характер, отношение к ним меняется со временем, особенностям развития общества, духовным основам, с которыми студент приходит на лекцию. Творческий, интерактивный подход в преподавании позволяет избежать косности и ортодоксальности в преподавании таких наук, и сделать их по-настоящему интересными и содержательными для студентов (Афанасьева, Грибанова, 2019).

При проведении опросов, преподаватели и студенты высказывали мнения, как о дистанционном образовании в целом, так и об отдельных его сторонах, давая, как положительные, так и отрицательные оценки. Эти оценки если вообще опираются на практический опыт, то на локальный и касающийся только самого процесса. Дистанционные занятия, если пре-

подаватель проводит их из дома, не позволяют использовать учебно-наглядные пособия, имеющиеся в аудитории, но дистанционное обучение позволяет использовать все, что есть в Интернете, в том числе и материалы, созданные и выложенные туда самим преподавателем. Материалы, находящиеся в Интернете, можно и нужно использовать для развития критического мышления. Также наличие дома у студентов учебников и другой научной литературы позволяют преподавателю показать в камеру или направить к определенной странице, или разделу литературы (Аббдулаев, 2017).

Методика в подготовке и проведении занятий отличается для кого-то сильно, для кого-то – почти не отличается. Если конкретный преподаватель только ведет разговор с группой, то есть рассказывает, задает вопросы, слушает и отвечает на вопросы, то различия по сравнению с традиционной формой обучения практически нет. Если пользуется доской, то ситуация зависит от того, как он это делает – использует электронную доску, планшет, или обычную небольшую доску, которую показывает дополнительной или основной камере, или бумагу. Возможный вариант – использование презентаций: с комментариями и объяснениями, а может, и с заданиями. В любом случае за два-три занятия студенты начинают привыкать к дистанционному процессу обучения.

В данном случае, вопрос скорее в психологии. Преподавателю, привыкшему к очному общению – может быть трудно без такого общения со студентами в процессе преподавания, тем более гуманитарные дисциплины предусматривают процесс полемики, обсуждения и высказывания мнений. Конечно, это удобнее делать не через экран, а при личном контакте.

В свою очередь, саморегуляция, навыки самостоятельной работы студентов традиционных форм обучения и дистанционной формы будут значительно отличаться. Специальная организация дистанционного обучения, направленная на активизацию отношений между студентами; студентами и преподавателем, позитивно влияет на общую структурную организацию (Афанасьева, 2020).

Для эффективного обучения по дистанционной форме от преподавателя требуется ответственность и более высокая квалификация – как предметная, так и педагогическая. Для студента – большая ответственность и активность.

Учитывая сложность и внезапность эпидемиологической ситуации, можно сказать, что российская образовательная система оказалась достаточно устойчивой, но в тоже время и гибкой в плане выбора способа передачи знаний. Новое время, новое информационное пространство формирует в современных студентах потребности в других умениях и навыков, чем те, которые были актуальными еще несколько лет назад. Но как бы

не изменялись внешние условия, для гуманитарных дисциплин остается постоянным их суть – понимание смыслов, который будет востребован в каждом поколении. Это и есть основной ориентир для трансформации методик преподавания и поиска новых методов.

Список литературы

1. Абдуллаев С. Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. 2017. № 3. С. 85–92.

2. Афанасьева А. С. Особенности взаимосвязи саморегуляции и академической успеваемости студентов разных форм обучения / А. С. Афанасьева // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы международной конференции «Чтения К.Д. Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Часть II. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 331 с.

3. Афанасьева А. С., Грибанова Ю. Г. Позитивные и негативные аспекты введения ЭОР в образовательный процесс / А. С. Афанасьева, Ю. Г. Грибанова // Процессы цифровизации в современном социуме: тенденции и перспективы развития: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Елец, 27 ноября 2019 г.) / [редкол.: И. В. Дарда (пред.) и др.]. Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2019. С. 46–50.

4. Горбухова М. Ю. Естествознание и гуманитарные науки: различие и проблема единства в контексте формирования гуманитарной культуры специалиста-естествоиспытателя / М. Ю. Горбухова // Известия Алтайского государственного университета. 2007. № 2. С. 101–105.

5. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Москва: Республика, 1998. 413 с.

УДК 159.9

Сравнительный анализ вузовской адаптированности первокурсников. Макродинамический аспект

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: solovyeva.ev205@gmail.com

Аннотация. Вузовская адаптированность (ВА) проявляется не только в индивидуальном развитии, но и в макродинамике самого феномена. Были получены данные, демонстрирующие выявленную функциональную закономерность в изменении ВА последних лет (с 2011 по 2019 годы). С помощью методов

© Смирнов А. А., Соловьева Е. В., 2020

системного подхода: сравнительного анализа и обобщения изученного – было установлено, что ВА студентов-первокурсников подчиняется статистической обусловленности.

Ключевые слова: вузовская адаптированность, макродинамика, студенты.

Процесс вузовской адаптации включает в себя не только сторону социальной адаптации, но также и другие грани адаптации: социально-психологическую, психофизиологическую, даже биологическую. Чаше исследователи рассматривают больше социальную адаптацию как показатель вхождения в новые социальные условия среды и приспособления к непривычному виду деятельности (Смирнов, 2012). Эта особенность вузовской адаптации позволяет увидеть, как студент находит баланс в новой учебно-профессиональной сфере. Социальная адаптированность (СА) позволяет определить результат уравнивания и гомеостаза при погружении в новую деятельность (Карпов, 2003). Традиционно СА целостно принято представлять в виде трех взаимосвязанных компонентов между собой: профессионального, социального и дидактического – именно это дает синтетический образ фундамента этого явления (Смирнов, 2012). Эти три «столпа», системообразующие компонента адаптированности, интегрированы в общий показатель вузовской адаптированности индивида (ВА-И). Представляется существенно значимым обнаружение закономерности развития макродинамики этого самого общего показателя адаптированности студентов в вузе для прогнозирования и корректировки явления. Общая гипотеза исследования заключается в том, что вузовская адаптированность имеет функциональную закономерность при своем филогенетическом развитии. Для обнаружения статистической закономерности в течении девяти лет, нами были выбраны системные методы изучения макродинамического аспекта развития ВА-И.

Организация процедуры и методы исследования

Необходимо установить функциональные особенности изменений выборки первокурсников в макродинамике, с помощью метода поперечных срезов, поскольку именно этот метод позволяет увидеть изменения, так называемых, «популяций», сечений филогенетического развития вузовской адаптированности. Данное основание подкреплено принципами системогенеза П. К. Анохина, где система рассматривается с позиции функционального строения (Анохин, 1948). Системный подход позволяет увидеть явление вузовской адаптированности целостно, на известных уровнях исследования: аналитическом, структурном, функциональном (М. С. Роговин, В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов, 1975, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Ю. П. Поваренков и др.).

Для установления интегрального показателя вузовской адаптированности была использована опросниковая методика М. С. Юркиной «Адаптация студентов к вузу», диагностирующая дидактический (ВА-Д) социальный (ВА-С), профессиональный (ВА-П) компоненты адаптации. Нами был разработан интегральный показатель вузовской адаптированности (ВА-И), который демонстрирует сумму трех базовых компонентов адаптации в вузе. Методика позволяет комплексно изучить адаптированность студента в учебно-профессиональной деятельности. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве – 898 человек). Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения. Для сравнения периодов разных лет, общая выборка была поделена на шесть групп по годам в соответствии с поперечными срезами исследования: 1 – 2011 – 185 человек, 2 – 2012 – 98 человек, 3 – 2014 – 207 человек, 4 – 2015 – 70 человек, 5 – 2018 – 57 человек, 6 – 2019 – 281 человек. Были выявлены средние значения ВА-И каждого исследуемого года, и проведено их сравнение с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Представим средние значения интегрального показателя вузовской адаптированности первокурсников для каждого года поступления: 2011 – 122,49; 2012 – 116,46; 2014 – 114,91; 2015 – 116,53; 2018 – 122,79; 2019 – 120,83. Главное, на что просим обратить внимание, что изменения показателя ВА-И по срезам разных лет повторяет периодически U-образную кривую изначально, и начинает новый «виток» этой функции. Наглядно это больше напоминает синусоидальную функцию, где происходят отклонения от среднего значения до точек экстремума. Можно сравнить эту макродинамику с «волнами» (С. С. Четвериков), с цикличностью, спиралевидным развитием, с «Законом дочерней регрессии к посредственности» (Ф. Гальтон). Ключевым открытием является то, что 2011 год и 2018, 2019 годы в среднем не имеют существенных различий. Если выстроить две выборки (с 2011 по 2013 годы – 283 человека и 2019 год – 281 человек, чтобы уравнивать количество человек) по росту показателя адаптированности, то они будут почти полностью повторять друг друга.

Проследим существенность изменений лет друг за другом. В начале наблюдается явный спад после 2011 года на 2012 год, где установлены существенные различия на высоком уровне значимости ($p = 0,000078$). Это резкое падение значений ВА-И говорит о том, что произошел кризис, функция достигла своего верхнего предела и, стремясь восстановить равновесие, возвращается к среднему показателю. После 2012 года происходит выход на «плато», где кризис в «популяционных волнах»

(С. С. Четвериков). Это можно назвать стагнацией в отклонении, где поддерживаются более низкие показатели, чем прежде. 2012 и 2014 годы статистически-достоверно не отличаются, как и 2014 и 2015 годы. В 2014 мы можем наблюдать самые низкие значения ВА-И по выборке, только после этого года идет рост интегрального показателя адаптированности. В дальнейшем происходит новая «Регрессия к среднему» (Ф. Гальтон), и увеличение значений ВА-И, поэтому 2015 и 2018 значимо различаются на уровне значимости ($p = 0,002696$). В период с 2018 года происходит достижение, как и в 2011 году, точки экстремума функции, и показатели, как было замечено выше, сравниваются по своим средним значениям. 2018 год и 2019 год не имеют значимых различий. Исходя из полученных данных можно экстраполировать, что спад адаптированности продолжится. Цикличность вузовской адаптированности нуждается в поддержании этого баланса, равновесия.

Механизм макродинамики феномена заключается в описанных положениях: о гомеостатическом уравнивании (Г. Селье), законом о Регрессии к среднему (Ф. Гальтон), принципом ассимиляции и аккомодации (Пиаже, 1994), о «волнах жизни» или популяционных волнах (С. С. Четвериков), функциональных системах и системоквантах (П. К. Анохин), – где говорится о поддержании системы стабильности за счет смены двух типов её функционирования. М.М. Кашаповым также было замечено, что структура профессионализации мышления (его адаптации к учебно-профессиональной деятельности) является диссипативной системой, то есть она функционирует в условиях баланса между неравновесием и равновесием (Кашапов, 2020).

Заключение

При изучении средних показателей адаптированности студентов в вузе было замечено, что их значения выстраиваются периодически по типу U-образной кривой. Это стало свидетельством регрессии к среднему, или появлению синусоидальной функции ВА. Показатели достигают своего «оптимума», плато, и возвращаются обратно к среднему. Подобная саморегуляция системы происходит, если рассматривать срезы выборки, как показатели разных «популяций». Это может являться прогностическим критерием при экстраполяции данных. На настоящий момент времени (2019–2020 год) значения адаптированности находятся на росте значений, но скоро можно предвидеть их снижение. Интегральный показатель вузовской адаптированности сравнялся с «экстремумом» предыдущей выборки по годам (2011 годом), что может предсказывать резкий спад данного образования для следующего поступления студентов-первокурсников.

В дальнейшем мы планируем изучить выборку студентов будущих лет поступления для того, чтобы выстроить максимально возможные точные прогнозы и модель вузовской адаптированности студентов в вузе.

Список литературы

1. Анохин П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюлл. эксп. биол. и мед. 1948, Т. 26, № 8, С. 81–99.
2. Карпов А. В., Орёл В. Е., Тернопол, В. Я. Психология профессиональной адаптации. Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
3. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.
4. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. 485 с.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды // Ж. Пиаже. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 680 с.
6. Смирнов А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении. 1-е изд. Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2012. 52 с.

УДК 159.9

Факторы развития ресурсности мышления в детском возрасте*

Н. В. Сурина, М. М. Кашапов

ЯрГУ им. П.Г. Демидова

e-mail: nata.surina.hello@gmail.com

Аннотация. Статья выполнена в рамках ресурсного подхода и посвящена теоретическому анализу факторов развития ресурсности мышления в детском возрасте. Мы рассматриваем проблему ресурсности на основании теории деятельности и используем термин «ресурсность мышления» в качестве интегральной характеристики, определяющей успешность субъекта в реализации внешних и внутренних ресурсов для решения актуальных жизненных задач.

Ключевые слова: ресурс; ресурсность мышления; субъект; творческий потенциал; творческая самоактуализация.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

Данная статья написана в рамках научной работы, посвященной изучению динамики формирования ресурсности мышления в онтогенезе. Ресурсный подход обретает особую актуальность в современном мире в связи с многочисленными перестройками в социально-экономических процессах, неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, поставившей многих людей в ситуацию необходимости во многом перестроить привычный образ жизни, искать новые источники дохода, реорганизовывать внутрисемейный уклад. Во времена перемен особую значимость приобретает адаптивность, внутренняя стабильность и ресурсность личности (Филатова, Кашапов, 2020).

В нашем исследовании мы обратились к такому понятию как «ресурсность мышления». Это способность субъекта учитывать и максимально полно использовать внешние и внутренние ресурсы для выхода из сложных жизненных ситуаций и решения актуальных задач (Кашапов, 2000, 2017). В ряде работ (Сурина, 2020) нами показана системная природа данной психологической характеристики и представлена модель формирования ресурсности мышления на основании деятельностного подхода. Согласно данной модели, ресурсность мышления рассматривается как комплексная характеристика, представляющая из себя совокупность личностных и когнитивных характеристик субъекта, обеспечивающих его успешность в процессе осознания потенциально ресурсных особенностей ситуации и собственной личности и актуализации внешних и внутренних ресурсов для решения текущих задач.

Ресурсность мышления представляет из себя, с одной стороны, характеристику мышления как когнитивного процесса, с другой, включает в себя характеристики личностные, эмоциональные, мировоззренческие, то есть находится на стыке данных областей психики и играет роль интегрирующей характеристики в ситуации, требующей привлечения разного рода ресурсов для ее разрешения (Кашапов, Кашапов, 2020; Кашапов, Серафимович, 2020). В качестве внутренних компонентов ресурсности мышления нами были выделены следующие когнитивные и личностные характеристики: самооценка, позитивная я-концепция, опыт переживания ситуаций успеха, отсутствие ограничивающих убеждений, креативность, дивергентное мышление, мотивация успеха, рефлексивность, локус контроля, аналитическое мышление, эмоциональный интеллект, способность к надситуативному мышлению.

Подробное теоретическое обоснование выделения данных характеристик и их роли на разных этапах решения задачи представлено в нашей работе (Сурина, 2020). Мы также постарались проанализировать законо-

мерности развития ресурсности мышления в онтогенезе опираясь на теорию Эриксона, как наиболее теоретически обоснованную в рамках нашего исследования в силу ее привязки к принципузадачности и рассмотрения каждого возраста как этапа формирования определенных личностных характеристик, связанных с различными компонентами ресурсности мышления (Сурина, 2020).

В данной статье мы хотели сделать акцент на факторах формирования ресурсности мышления. Однако объем данной работы не позволяет подробно остановиться на каждом из них, поэтому ограничимся рассмотрением факторов формирования тех основ ресурсности мышления, которые закладываются в детском возрасте, согласно теории развития Э. Эриксона.

Согласно Э. Г. Эриксону, первая стадия, младенчество (от рождения до 1 года), имеет задачей формирование базового доверия к миру, чувства защищенности и постоянства внешней среды. На данном этапе чувства ребенка недифференцированы, по большому счету ребенок способен различить два состояния «мне хорошо» и «мне плохо», при этом все, что он может сделать с этим «плохо» – это сигнализировать о нем во внешний мир, из которого должна прийти помощь (2000). Таким образом, первая когнитивная связка, которую усваивает ребенок в этом возрасте, выражается в знании о том, что все плохое когда-то заканчивается и сменяется чем-то хорошим, причем на данном этапе ребенок сознательно не может сделать ничего для изменения своего состояния, даже зов о помощи является лишь рефлекторным актом, который постепенно в течение первого года перемещается в область осознания. Главным фактором благоприятного развития здесь является постоянство материнской заботы, чуткость и эмоциональная отзывчивость матери. Благодаря им в младенчестве закладывается основа для формирования веры в то, что все плохое однажды заканчивается, а в мире есть ресурсы для удовлетворения потребностей.

На второй стадии, с 1 до 3 лет, происходит формирование чувства автономности в противовес чувствам сомнения и стыда, которое проявляется в попытках делать что-то самостоятельно, отказываться от помощи взрослых, исследовать свои возможности, в первую очередь на данном этапе – возможности тела. Успешное решение данной задачи обуславливается адекватным поощрением со стороны взрослых попыток ребенка к самостоятельным действиям, предоставлением ему условий для исследования собственных возможностей и ограничений, адекватной помощи и положительным эмоциональным подкреплением попыток ребенка к проявлению самостоятельности, независимо от того, насколько хорошо у него получилось сделать то, чего он хотел. Автономность по сути

является базой для формирования в более позднем возрасте внутреннего локуса контроля, внутреннего стержня, ощущения «я могу», позитивной самооценки и мотивации достижения успеха.

Следующей задачей в возрасте 3–6 лет становится формирование инициативы, противоположной характеристикой которой является чувство вины. Инициатива по сути является естественным продолжением качества автономности, которое переносится из сферы физических манипуляций и физического взаимодействия с миром в сферу межличностного взаимодействия. Это то же «я сам», «я могу», только под «я» здесь уже понимается не телесное «я», которое становится все более послушным и самостоятельным, а «я» как личность, как набор некоторых присущих ребенку характеристик, умений, устремлений, знаний, которые он хочет предъявить миру и некое место, которое он хочет занять в мире взрослых людей. На данном этапе закладывается база для формирования позитивной я-концепции, креативности, мотивации успеха. Важным фактором успешного развития здесь является эмоциональная поддержка взрослыми инициатив ребенка, признание значимости его личности, устремлений. На данном этапе ребенок весьма восприимчив к формированию основ эмоционального интеллекта. На когнитивном уровне это выражается в переходе от детской эгоцентричности к способности посмотреть на ситуацию глазами другого человека и предположить, что бы он мог подумать, почувствовать, сделать. В это же время приходит и способность к рефлексии, первому осознанию своих эмоций и чувств, причин их вызвавших. Важным фактором развития этой способности является, безусловно, способность близкого взрослого принимать и правильно выражать и свои и чувства ребенка, способность к контейнированию эмоций ребенка, готовность говорить о причинах его чувств и поступков, а также предложить ребенку различные варианты решения его проблемы и предположить, во что могут вылиться те или иные действия, что требует от самого взрослого достаточно высокого уровня личностной зрелости.

В возрасте 6–12 лет происходит формирование чувства компетентности в противовес чувству неполноценности. Появляется способность к подчинению собственных импульсов поставленной цели, выстраивание иерархии мотивов. Адекватная помощь взрослых заключается в эмоциональной поддержке и принятии ребенка в ситуациях неудач, адекватной оценке его достижений, умении отделить оценку достижения ребенка от оценки его как личности. Ребенку важно почувствовать себя способным сделать что-то настоящее, внести ценный вклад в жизнь семьи или ближнего окружения. Задача взрослого здесь – поиск возможностей для включения ребенка в реальную неигровую деятельность, дающую ему

возможность сделать этот вклад и ощутить радость от собственной значимости и компетентности. В плане развития ресурсности мышления этот этап крайне важен для формирования креативности, дивергентного мышления, положительной самооценки, накопления опыта проживания ситуаций успеха.

Из всего вышесказанного следует, что основы для формирования большинства компонентов ресурсности мышления закладываются в онтогенезе достаточно рано, и адекватное сопровождение взрослого, обусловленное, в первую очередь, его собственной личностной зрелостью, играет огромную роль в этом процессе.

Список литературы

1. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. доктора психологических наук. Москва, 2000. 48 с.
2. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3–9.
3. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 124 с.
4. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. С. 43–52.
5. Сурина Н. В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии // Ярославский психологический вестник. № 1 (46). 2020. С. 28–33.
6. Сурина Н. В., Журнал Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // «Человеческий фактор. Серия «Социальный психолог». 2020. № 1 (39). С. 133–145.
7. Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385–404.
8. Эриксон Э. Г. Детство и общество; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Лет. сад, 2000. 415 с.

Коучинг как форма сопровождения молодого педагога в школе

А. П. Чернявская

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль

e-mail: achernyavskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье проводится анализ одной из распространенных в мире форм сопровождения адаптации молодых педагогов в школе – коучинга, ее достоинств и ограничений и возможностей ее внедрения, приводятся результаты опроса молодых педагогов и педагогов наставников.

Ключевые слова: коучинг, молодые педагоги, консультирование.

Введение. Ежегодно тысячи молодых учителей приходят на работу в школу, что является отрядным фактом. Школа как никогда нуждается в обновлении кадров, что вызвано несколькими причинами: общее повышение среднего возраста работающих педагогов, что потенциально может привести к нехватке учителей в будущем; необходимость внедрения новых технологий, в том числе цифровых, к которой молодые педагоги более подготовлены; возможность молодых педагогов установить более высокий уровень взаимопонимания с детьми и пр. Но, согласно статистике, до 40 % учителей увольняются из школы в первый год работы (10 фактов), что свидетельствует о недостаточной эффективности подготовки педагогов, и о недостатках системы сопровождения молодого педагога в первые месяцы и годы работы. Опыт ряда стран, например, Австрии и Франции, в которых отток педагогов из школ в первые годы работы составляет всего 2–5 % показывает, что стабильность работы молодых учителей во многом обусловлено политикой индивидуального сопровождения студентов и начинающих учителей в школе, создающей оптимальные условия для их профессионального развития и индивидуальной поддержки (Struiven, Vanthournout, 2014). В России институт наставничества в школах существовал всегда. В настоящее время интерес к этой форме взаимодействия начинающих и более опытных педагогов возрастает. Цель данной статьи – провести анализ одной из распространенных в мире форм сопровождения адаптации молодых педагогов в школе – коучинга, ее достоинств и ограничений и возможностей ее внедрения в работу наставников.

Методы исследования. В западной практике феномен наставничества описывается через термин «менторинг» – относительно стабильные по времени диадические отношения между опытным наставником и его менее опытным учеником. Он характеризуется взаимным доверием и доброжелательностью, его цель – содействие обучению и развитию, а также продвижение молодого педагога. Подробный анализ употребления понятий «менторинг» и «наставничество» и их соотношение дан группой австрийских исследователей (Даммерер, Циглер, 2019).

Согласно идее авторов, тьюторство и коучинг рассматриваются как стратегии менторства, конкретные целенаправленные форматы консультирования, применяемые наставниками. Тьюторство в этой триаде является самым формальным методом сопровождения. Менторство – самым индивидуализированным. Под коучингом понимается структурированное сотрудничество с одним субъектом в течение нескольких встреч. Коуч работает над тем, чтобы молодой педагог принял ответственность за свои успехи, знал о своей профессиональной ситуации и улучшал имеющиеся умения. Для коучинга основными характеристиками выступают (Чернявская, Данилова, 2019): профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий; индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование; обучаемый как со-ответственное лиц; общее понимание цели; временные рамки; иерархия.

Коучинг как форма сопровождения становится все более популярным в системе профессионального педагогического образования. По сути, это работа по постановке собственных целей и эффективному их достижению путем мобилизации внутреннего потенциала и освоения определенных стратегий для получения результата. В нем в полной мере реализуется индивидуальный подход в обучении (Bayborodova, Chernyavskaya, 2016) и обучение и профессиональное развитие педагогов с учетом конечной цели – овладение трудовыми действиями, определенными Профессиональными стандартами (Kharisova, Bayborodova, 2018). В коучинге наставник помогает молодому педагогу выявить собственные цели адаптации и профессионального развития, сильные стороны и имеющиеся дефициты и организовать работу по достижению этих целей и ликвидации профессиональных дефицитов на основе использования сильных сторон и имеющихся ресурсов. Работа эта является сложной как для молодого педагога, так и для наставников. Наставнику необходимо изменить привычный стиль работы и освоить основы партнерства и партнерских взаимоотношений с окружающими – молодыми коллегами и обучающимися (Чернявская, 2012). Молодым педагогам необходимо найти баланс между привычной

для них ученической позицией и новой ролью педагога, которая у многих ассоциируется с авторитаризмом. Для выяснения отношений молодых педагогов и наставников нами было проведен опрос. В рамках совместного исследования австрийскими коллегами был разработан опросник (Даммерер, Циглер, 2019; Чернявская, Данилова, 2019), направленный на выяснение отношения молодых учителей и их наставников к разным формам сопровождения – тьюторству и коучингу. В адаптированном варианте опросник был проведен в ряде школ Ярославской области. Всего в опросе участвовало 24 наставника со стажем работы от 15 до 37 лет и 62 молодых педагога со стажем работы от 0 до 2 лет.

Обсуждение результатов. Обратимся к анализу одного из аспектов коучинга – «Коучинг как индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование». Консультирование коллег как форма взаимодействия является одной из самых сложных и непривычных для педагогов. В опросник включены следующие характеристики: 1) Я развиваю самовосприятие молодого педагога. 2) Я содействую личной ответственности моего подопечного. 3) Я стимулирую его на саморефлексию. 4) Я поддерживаю его в расширении индивидуального профессионального содержания деятельности. 5) Я подвожу его к восприятию и использованию своего профессионального творческого потенциала. 6) Я консультирую молодого педагога по индивидуальным вопросам. 7) Консультирование всегда относится к педагогическому процессу школы. 8) Я внимательно слушаю своего подопечного. При организации взаимодействия важно, чтобы стороны одинаково оценивали и объекты консультирования, и действия друг друга. Результаты опроса показали, что, если по первым трем позициям восприятие молодых и опытных учителей совпадает, то по позициям 4–7 наставники явно переоценивают свои умения. Молодые педагоги считают, что наставники все же используют не консультативные, а директивные методы и недостаточно поддерживают их в расширении индивидуального профессионального содержания деятельности, использовании именно их индивидуального профессионального творческого потенциала. Также возникают трудности в получении у более опытных коллег в консультациях по индивидуальным вопросам, которые возникают у молодых.

Выводы

В целом, результаты опроса показали, что наставники в достаточной мере оказывают молодым профессиональную помощь и готовы и способны использовать формы профессионального взаимодействия, соответствующие коучингу. Все позиции этого раздела оценены и молодыми педагогами, и наставниками в среднем в 3,5 балла из пяти возможных. Сложнее

дело обстоит с сопровождением молодых педагогов из других типов образовательных учреждений (детские сады, учреждения дополнительного образования и пр.). Они ощущают недостаток внимания со стороны более опытных коллег в оказании им помощи в рефлексии целей и видении ситуации, работе над пониманием ресурсов и возможностей, помощи в профессиональном развитии. Начинающие учителя имеют лишь самые общие представления о том, что от них ожидают и о своей роли как учителя. Им необходимо как минимум несколько лет, чтобы сформировать свою собственную систему понимания мира, общих и профессиональных знаний и навыков, а также критериев оценки ситуации, выбора методов работы, адекватных ситуации и оценки собственной успешности. Лишь через несколько лет они реально поймут и то, что должен делать учитель, какова его социальная роль. В настоящее время активно происходит процесс возрождения наставничества как формы сопровождения адаптации молодого педагога в школе. Без сомнения, в процессе организации взаимодействия наставника и молодого педагога должны учитываться не только собственно профессиональные вопросы, но и пожелания обеих сторон, их восприятие друг друга и процесса совместной работы. Основой для взаимодействия должны стать современные формы, такие как коучинг.

Список литературы

1. 10 фактов о профессии «Учитель». URL: <https://rosuchebnik.ru/material/interesnie-fakti-o-professii-uchitel>
2. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62–70.
3. Чернявская А. П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 1. С. 274–279.
4. Bayborodova L. V., Chernyavskaya A. P., Serebrennikov L. N., Yudin V. V. Project of Individual Learning Activity for Prospective Teachers / 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016, www.sgemsocial.org, SGEM2016 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-72-8 / ISSN 2367-5659, 24-31 August, 2016, Book 1. Vol. 3. Pp. 789–796. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.103.
5. Kharisova I. G., Bayborodova L. V., Cherniavskaya A. P., Khodyrev A. M. Continuous education of teachers in prospective of realization professional standard / 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018, www.sgemsocial.org, SGEM2018 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-72-8 / ISSN 2367-5659, 24-31 August, 2018. Book 1. Vol. 3.

6. Struyven K., Vanthournout G. Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching // Teaching and teacher education. 2014. Vol.. 43. Pp. 37–45.

УДК 159.9

Психолого-педагогические приложения концепции эмоционально-волевой регуляции

М. В. Чумаков

*Курганский государственный университет, Курган
e-mail: mihailchv@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые приложения концепции эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия в области педагогической психологии. Анализируются механизмы влияния особенностей эмоционально-волевой регуляции у родителей на особенности эмоционально-волевой регуляции у детей. Изучение взаимосвязей религиозности личности и эмоционально-волевой регуляции выделяется как перспективное направление исследований.

Ключевые слова: эмоционально-волевая регуляция, педагогическая психология, религиозность.

Тесную взаимосвязь эмоций и воли в регуляции деятельности отмечали во многих общепсихологических подходах (Дашкевич, 1985, Шадриков, 2009). Раскрытие рефлексивных механизмов регуляции деятельности и социального взаимодействия в подходе А. В. Карпова позволяет рассматривать с этих позиций различные психические процессы в аспекте их интеграции (Карпов, 2004). Интегративному анализу психических процессов способствуют положения коммуникативной методологии психологической науки, сформулированные В. А. Мазилковым (Мазилков, 2003). На этой основе появляется возможность рассматривать эмоционально-волевую регуляцию как рефлексивный процесс (Чумаков, 2007). Проблематика эмоционально-волевой регуляции может прилагаться к педагогическому процессу на основе положений концепции разрешения педагогических проблемных ситуаций М. М. Кашапова (Кашапов, 2000).

© Чумаков М. В., 2020

Эмпирически установлено, что развитая эмоционально-волевая сфера личности родителей связана со снижением частоты наказаний детей в семье (Чумаков, 2004). Взаимосвязь наказаний детей в семье и эмоционального стресса была установлена на различных выборках в рамках кросскультурных исследований (Schoebi, Plancherel, Perrez M, Chumakov, 2006). В исследованиях на русскоязычной выборке была выявлена связь удовлетворенности супругов семейной жизнью и частоты наказаний детей в семье (Чумаков, 2005). В рамках исследований эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия у родителей были показано, что эмоционально-волевая сфера личности родителей взаимосвязана с параметрами семейных отношений, такими как удовлетворенность супругов семейной жизнью и эмоциональный стресс. Таким образом, эмоционально-волевая регуляция у родителей оказывает опосредованное влияние на частоту наказаний детей в семье. Зрелые формы эмоционально-волевой регуляции способствуют снижению частоты наказаний (Chumakov, Chumakova, 1019). Наказания в исследовании разделялись на позитивные и негативные. Позитивные в терминологии поведенческой психологии являются скорее не наказанием, а отрицательным подкреплением желаемых форм поведения ребенка. Негативные наказания включали в том числе и физические, которые совершенно неприемлемы с психолого-педагогической точки зрения. Таким образом, концепция эмоционально-волевой регуляции получила психолого-педагогическое направление.

Одним из источников концепции эмоционально-волевой регуляции является выделение эмоционально-волевых особенностей личности на основе семантического сходства (Чумаков, 2002, 2003). Выделенные таким образом черты и соответствующий опросник являются удобным инструментом диагностики в рамках психологической службы системы образования. Язык описания черт семантически близок и понятен школьникам, учителям и родителям.

Связь эмоционально-волевой регуляции с религиозностью является перспективным направлением исследований (Чумаков, Чумакова, 2019). Религиозность личности раскрывает свой потенциал в качестве фасилитатора эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия. Например, религиозность снижает тревогу, связанную с осознанием конечности человеческого существования, повышает уверенность, удовлетворяет потребность в поиске смысла. Потребность в поиске смысла реализуется при помощи религиозности не только на экзистенциальном уровне, но и в обретении смысла в конкретных трудных жизненных ситуациях. Религиозность включается в работу механизмов

эмоционально-волевой регуляции как дополнительный копинг стресса. Причем копинг стресса, основанный на религии применяют не только религиозные в церковном смысле этого слова испытуемые. Переоценка, переосмысление стрессового воздействия на основе религиозности является еще одним способом включения религиозности в эмоционально-волевою регуляцию. Религиозный опыт помогает в ситуации преодоления трудностей и препятствий на пути достижения цели. В данном случае к религиозным инструментам прибегают в том числе и не религиозные люди. Для глубоко религиозных испытуемых становится доступными более широкий спектр возможностей. Само понятие трудной жизненной ситуации может менять свой смысл. Влияние религиозности родителей на наказания детей в семье аналогично влиянию на наказания их эмоционально-волевой сферы (Чумакова, 2016). Чем выше религиозность родителей, тем реже они прибегают к наказаниям, влияние которых негативно. Данную взаимосвязь сложно объяснить, исходя из характеристик религиозного сознания как психологического феномена (Чумакова, 2016). Одним из объяснений этой взаимосвязи может быть фасилитация эмоционально-волевой регуляции у родителей. В психолого-педагогическом отношении полученные данные имеют значение для рассмотрения вопроса о значении религиозного воспитания и развития личности. Религиозное сознание является одним из частных проявлений сознания как общепсихологического феномена. С этой точки зрения его признаки в общем плане описываются теорией сознания А. В. Карпова. Теория сознания и теория рефлексии могут выступать в качестве теоретической рамки для понимания взаимосвязей религиозности личности и эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия. В психолого-педагогическом контексте перспективными являются дальнейшие исследования религиозного сознания и религиозности личности на эмпирическом уровне с использованием концепта эмоционально-волевой регуляции.

Список литературы

1. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис... докт. психол. наук. Москва, 1985. 48 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: ИП РАН, 2004. 450 с.
3. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 463 с.
4. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003. 236 с.

5. Чумаков М. В. Исследование личностных проявлений “безвольного” человека методом семантического сходства // Ярославский психологический вестник. Вып. 8. Москва–Ярославль: Изд-во Российского психологического общества, 2002. С. 72–75.
6. Чумаков М. В. Выделение волевых черт личности на основе семантического сходства // Ярославский психологический вестник. 2003. № 10. С. 60–64.
7. Чумаков М. В. Психофизиологические основания волевых качеств личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. Вып. 5. Т. 2. 2005. № 4(44). С. 71–74.
8. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль. 2007. 43 с.
9. Чумакова Д. М. Религиозное сознание как психологический феномен // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 2 (36). С. 116–118.
10. Чумакова Д. М. Типология испытуемых по критериям религиозности и социального взаимодействия в семье // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 4 (38). С. 120–123.
11. Чумаков М. В., Чумакова Д. М. Религиозность личности как фасилитатор эмоционально-волевой регуляции // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 3. С. 314–318.
12. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 656 с.
13. Chumakov M. Person's will characteristics and family – psychological particularities. The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress. University of Fribourg. Switzerland. 30.9.-2.10.2004. P. 137.
14. Chumakov M., Schoebi D., Plancherel B., Perrez M. La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie // La revue internationale de l'éducation familiale №1 9, 2006. С. 53–75.
15. Chumakov, M.; Chumakova, D. Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family. Behav. Sci. 2019, 9, 153.

Объяснение и понимание

В. Д. Шадриков

НИУ «Высшая школа экономики», Москва

e-mail: shadrikov@hse.ru

Аннотация. В статье рассмотрены разные подходы к объяснению в психологии. Сравняется объяснение через редукцию и объяснение психологического через психологическое. Предлагается третий путь объяснения, не ведущий к утрате психологией своего онтологического статуса.

Ключевые слова: понимание, объяснение, редукция, предмет психологии.

Наука определяется как сфера человеческой деятельности, функция которой заключается в выработке и систематизации объективных знаний о действительности, которые в своей совокупности представляют сумму знаний, лежащих в основе научной картины мира. Целью науки является описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, на основе открытых её законов (БЭС, 1997, с. 787).

В результате научной деятельности, которая строится по определённым правилам, учёный получает знания, которые требуют объяснения. Через объяснение достигается понимание полученных фактов (знаний), объяснение является наиболее трудным, творческим этапом в проводимых исследованиях. Объяснение раскрывает возможные причины наблюдаемого (изучаемого) явления. Одни и те же результаты допускают разное объяснение.

В настоящей работе мы ограничимся сопоставлением двух позиций проблемы объяснения: А. В. Юревича (Юревич, 2008) и В. А. Мазилова (Мазилов, 2020).

Приступаю к анализу проблемы, А. В. Юревич отмечает, что «проблема объяснения имеет первостепенное значение для всех научных дисциплин, ибо объяснение – одна из главных функций науки. А для психологической науки она обладает особой значимостью, поскольку не решённый до сих пор вопрос о том, каким должно быть психологическое объяснение, эквивалентен её ключевому методологическому выбору, и в соотношении психологического объяснения с объяснением, характерным для других наук, традиционно видится одна из главных особенностей психологии» (Юревич, 2008, с. 74).

Анализ зарубежных источников приводит А. В. Юревича к выводу, что существуют разные типы объяснений. В качестве примера он приводит семь типов объяснение по Р. Брауну (Brown, 1963).

В свете множественного подхода к проблеме объяснения Юревич рассматривает проблему редукционизма. Остановимся на этом более детально. Он отмечает, что в «подавляющем большинстве авторитетных психологических изданий редукционизм характеризуется как один из самых преступных «методологических грехов», которого должен избежать любой здравомыслящий психолог» (Юревич, 2008, с. 81). Через всю историю психологии почему-то красной нитью проходит позиция – объяснение психического из самого психического.

Выступая против этого положения, Юревич отмечает, что «редукционизм, то есть выход за пределы изучаемой системы при её объяснении, не только неизбежен, но и необходим науке, являясь основой углубления объяснения и выхода их на тот уровень, который принято считать научным» (Юревич, 2008, с. 82). «Если бы Ньютон, пишет Юревич, объяснял падение яблок свойствами самих яблок, он бы не объяснял, почему они падают на землю» (Юревич, 2008, с. 82). Любая монистическая система объяснения, не выходящая за предмет изучения, сковывает психологическое объяснение. Выход заключается в изменении отношения к редукционизму. В психологии сформировалась необходимость в многоуровневых объяснениях, «проникающих на разные уровни причинности» (Юревич, 2008, с. 87).

В свете подходов, обосновывающих необходимость редукции, интересными представляются высказывания К. Прибрама об отношении психологических и нейрофизиологических данных. До 60-х гг. XX века «респектабельные» нейрофизиологи считали неприличным обращаться к данным психологии. Но в 60-е годы обстановка изменилась, и ими было осознано, что нельзя проводить нейрофизиологические исследования, игнорируя данные психологии, нельзя изучать реакцию отдельных нейронов, не обращаясь к проблеме образов. В данном случае обращение биолога к психологии уже будет не «сведением», а «восхождением», использованием данных психологической науки биологией.

Другую точку зрения на объяснения в психологии представляет серия работ В. А. Мазилова (Мазилов, 2007, 2018, 2020 (а), (б)). На основе анализа современной психологической литературы автор констатирует, что «в современной отечественной психологической литературе полноценное объяснение встречается крайне редко ... А если нет объяснения, то нет и понимания: страдает познавательная функция психологической науки» (Мазилов, 2020 а, с. 70). В. А. Мазилов показывает, что на протяжении веков от Демо-

криты и Аристотеля до нового времени ведущим типом объяснения было причинно-следственное объяснение. Его триумф был закреплён успехами естественных наук. «Эта линия трактовки объяснения была воспринята в философии марксизма-ленинизма, которая с середины 1920-х гг. выступает в качестве методологической основы советской науки, включая и психологию ... А это означает, что психическому в марксистско-ленинской философии отказано в самостоятельном существовании: «сферой бытия» или «уровнем» психики, согласно идеологам, не является» (Мазиллов, 2020 а, с. 72). Из сказанного В. А. Мазиллов делает вывод, что «в советской психологии никакой теории объяснения быть просто не могло: объяснением «занималась» диалектика» (Мазиллов, 2020 а, с. 72). Это приводит к тому, что «психика утрачивает онтологический статус, а психология лишается своего предмета (разр.В.Ш. Шадриков) ... Становится невозможным познание и объяснение психического из него самого» (Мазиллов, 2020 а, с. 74). Развитие нового понимания предмета психологии В. А. Мазиллов тесно связывает с созданием новой концепции понимания в психологии.

Основным требованием к объяснению Мазиллов считает необходимость выполнения положения Э. Шпрангера, согласно которому психологическое должно объясняться посредством психологического.

«Редукция психического к непсихическому, – констатирует Мазиллов, – в психологическом исследовании неизбежно ведёт к утрате собственного качества психического... Причинно-следственное объяснение должно вернуться в психологию, но само оно должно быть перенесено внутрь предмета психологии» (Мазиллов, 2020 б, с. 62). По мнению В. А. Мазиллова, источник активности психики необходимо показать в ней самой. При этом подчёркивается, что «использование причинно-следственного объяснения ... не отменяет широкого применения других видов объяснения (например, из известной классификации видов объяснения Брауна)» (Мазиллов, 2020 б, с. 64).

Таким образом, перед нами две точки зрения на проблему объяснения в психологии. На первый взгляд они отстаивают противоположные точки зрения. А. В. Юрьевич считает, что «возможно, подлинно научное объяснение в психологии может быть только редукционистским, то есть предполагающим переход на другой уровень объяснения» (Юрьевич, 2008, с. 84), а В. А. Мазиллов утверждает, что «редукция психологического к непсихологическому в психологическом исследовании неизбежно ведёт к утрате собственного качества психического» (Мазиллов, 2020 б, с. 62), но при этом допускается широкое применение разных видов объяснения. «Продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой (Мазиллов, 2020 б, с. 63). Позиция Мазиллова направлена на определение

психологии как самостоятельной науки, на придание её предмету онтологического статуса. Данный подход встречает понимание у значительной части психологов, но он труден в реализации.

Такая ситуация характерна не только для психологии. Возьмём, к примеру, астрономию. Клавдий Птолемей (ок. 90–160 гг. н. э.) разработал математическую теорию движения планет вокруг неподвижной Земли, позволившей вычислять их положение на небе. Система была неправильной, но позволяла определять положение планет. Николай Коперник (1473–1543) совершил переворот в естествознании, объяснив видимое движение планет вокруг Солнца и вокруг своей оси. Галилео Галилей (1564–1642) развил гелиоцентрическую систему Коперника. Описал движение планет вокруг Солнца системой уравнений. Иоганн Кеплер (1571–1630) открыл законы движения планет, заложил основы теории затмений. Исаак Ньютон (1643–1727) открыл закон всемирного тяготения, создал теорию движения небесных тел, заложил основы небесной механики. Пьер Симон Лаплас (1749–1827) разработал теорию небесной механики (динамика солнечной системы и её устойчивости).

Из приведённого примера мы видим, что одна и та же задача решалась на протяжении столетий. За это время произошло изменение взглядов с геоцентрической парадигмы на гелиоцентрическую, был отработан математический аппарат для описания движения планет. Но исследования оставались в рамках предмета астрономии.

Таковыми желательны и исследования в области психологии: они должны осуществляться в рамках предмета психологии, направленной на разработку предмета психологии и методов его описания, в том числе и адекватным математическим аппаратом.

Рассмотрим теперь, в какой мере подход к проблеме объяснения в психологии А. В. Юревича противоречит подходу В. А. Мазилова. Во второй части своей статьи А. В. Юревич показывает, что в большинстве работ по психологии объяснение не «связывается с общими законами и теориями» (Юревич, 2008, с. 81). И здесь он прав. Прав Юревич и в том, что «выход за пределы изучаемой системы при её объяснении, не только неизбежен, но и необходим в науке, являясь основой углубления объяснения и выхода их на тот уровень, который принято считать научным» (Юревич, 2008, с. 82). Однако такой выход можно сделать продуктивным только в том случае, когда эта внешняя система сложнее описываемой. И вот тут возникают сомнения, что редукция выводит нас на более сложную систему. Другое дело, если мы к объяснению своего предмета привлечём данные других наук, изучающих тот же объект, что и психология, но при этом каждая наука будет находить в этом объекте свой предмет. Привлечение

таких данных не только возможно, но и необходимо. При этом психологическое объяснение не будет терять своего предмета, обогащая объяснение данными других наук. Например, при рассмотрении концептуальных моделей понимания нами было показано, что ведущим моментом в понимании является связь открытого факта с мотивацией, с личностным смыслом понимаемого. Но при этом сам процесс мотивации будет понят более глубоко, если мы не ограничимся психологическими теориями мотивации, но и привлечём данные по биологической мотивации.

Поэтому наша позиция заключается в том, что «порочный круг в объяснении можно разорвать не через редукцию, а через привлечение к объяснению не только психологических теорий, но и данные других наук, у которых с психологией общий объект познания.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. Изд. второе, перераб. и допол. Москва: Большая российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997.
2. Мазилев В. А. Методологические проблемы психологии: объяснение и редукционизм // Ярославский психологический вестник. Вып. 20. 2007. С. 15–20.
3. Мазилев В. А. Объяснение и понимание в научной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 41. С. 29–37.
4. Мазилев В. А. Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии: трудности объяснения // Высшее образование сегодня. 2020 б. № 6. С. 69–76.
5. Мазилев В. А. Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии: На пути к разработке новой концепции объяснения // Высшее образование сегодня. 2020 б. № 7. С. 59–65.
6. Таллина О. А. Развитие музыкальных способностей (на примере музыкального звуковысотного восприятия): дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1995. 166 с.
7. Юревич А. В. Проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 74–87.

СИМПОЗИУМ
«Социальная психология»

Взаимосвязь эгоцентризма и совладающего поведения женщины в период декретного отпуска

А. В. Алешкина

*ГБУ Республики Башкортостан, Нефтекамск
e-mail: alewkina_alena_v@mail.ru*

Аннотация. В данной статье исследуется взаимосвязь эгоцентризма и совладающего поведения женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком. По мнению автора, в изучении психологической готовности к материнству интересным направлением представляется эгоцентризм как фактор виктимного поведения женщины в период декретного отпуска.

Ключевые слова: эгоцентризм, виктимность, совладающее поведение.

Актуальность. Психология материнства, ранее малоизученная область психологической науки, доказывает свою актуальность в нашем сложном динамическом и противоречивом современном мире. Она продиктована острой демографической проблемой, связанной со снижением рождаемости, огромным числом распадов семей, увеличением числа социальных сирот.

Острота проблем материнства определяет необходимость разработки научным сообществом программ психологической помощи семье, и в первую очередь женщине.

Современная женщина, находясь в декретном отпуске, испытывает достаточно трудностей. Факторов множество: от социокультурных до личностно-психологических. Наиболее интересным направлением в изучении психологической готовности женщины к материнству нам представляется эгоцентризм как фактор виктимного поведения женщины в период декретного отпуска. В данной статье проанализированы взаимосвязи эгоцентризма и совладающего поведения у женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком.

Под эгоцентризмом принято понимать «сосредоточенность субъекта на своих интересах и его неспособность принимать в расчет мнения, планы, точки зрения других людей, координировать их со своими собственными, а в социально-психологическом плане эгоцентризм рассматрива-

ется как нежелание и неумение видеть других людей» (Пашукова Т. И., с. 10). Из-за противостояний личных интересов с долгом заботы о ребенке эгоцентричной женщине сложнее принять социальную роль матери. Важным в этой связи нам видится осознанное поведение женщины в ситуациях принятия новой роли и совладания с возникающими трудностями. Для коррекции эгоцентризма нужен опыт общения и взаимодействия индивида с другими людьми. Важно развивать умение учитывать точки зрения других, контролировать правильность понимания людей, с которыми общаешься и взаимодействуешь, тренировать способность представить себя на месте другого, быть внимательным к состояниям окружающих. Целесообразно лицам с высоким уровнем эгоцентризма рекомендовать участие в тренингах сензитивности, общения, децентрации (Корчуганова И. П., 2006).

Своевременная коррекция эгоцентризма важна еще и потому, что на фоне его высокого уровня развиваются психопатические черты личности, а при неадекватно низком уровне – конформность и социальная пассивность (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., 2002).

Копинг-стратегии хорошо изучены в зарубежной психологии (Р. Лазарус, С. Фолкман, Дж. Паркер, Д. Моос и др.). В отечественной психологии проблема совладающего поведения успешно исследуется рядом ученых: Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова-Славская, М. А. Холодная, В. Н. Дружинин, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, В. А. Бодров и др. «Совладающее поведение определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). Если субъект использует в своем поведении непродуктивные стили совладания, то возможны неблагоприятные последствия психического здоровья и благополучия» (Крюкова Т. Л., с. 4).

Обсуждение. Выборку исследования составляют женщины в возрасте от 18-ти до 26-ти лет из благополучных семей в количестве 42 человек, пребывающие в декретном отпуске.

Для выявления взаимосвязи эгоцентризма и совладающего поведения женщин в период декретного отпуска нами были выбраны методики исследования: опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) и Тест эгоцентрических ассоциаций (ТЭА – Пашукова Т.И.).

Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика

была разработана Р. Лазарусом и С.Фолкманом в 1988 году, адаптирована Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой в 2004 году.

Тест эгоцентрических ассоциаций (ТЭА) выявляет уровень эгоцентрической направленности личности. В процессе анализа результатов нужно учесть, что эгоцентризм и эгоцентрическая направленность – это свойства личности. Они характеризуют ее позицию и представляют собой центрированную и фиксированную социальную установку, определяющую обращенность на свои качества, мысли, переживания, представления, действия, цели и т. п.

Математическая обработка данных проводилась с помощью критерия Спирмена. Выявлены несколько значимых взаимосвязей при уровне значимости $p < 0.05$. Получена взаимосвязь между эгоцентризмом и конфронтационным копингом (0,5). Связь достаточно сильно выраженная, прямая, что может свидетельствовать о том, что чем выше уровень эгоцентризма у испытуемых, тем они больше склонны к конфронтации, противостоянию окружающим. Также обнаружена связь между дистанцированием и уровнем эгоцентризма (0,4). Связь умеренная, прямая, говорит о том, что чем более испытуемые эгоцентричны, тем они более дистанцированы от окружающих, что вполне соответствует сути эгоцентричного поведения. Также обнаружена прямая взаимосвязь между самоконтролем и уровнем эгоцентризма (0,5). Эта связь также достаточно явно выражена, она прямая, что может свидетельствовать о том, что чем выше уровень эгоцентризма, тем более испытуемые подвержены самоконтролю, который может проявляться в поведении, речевых высказываниях, и главное, во внутренней конфликтности, так как такого рода проявления эгоцентризма практически всегда сопровождают эгоцентричное поведение личности.

Выводы. По итогам проведенного нами теоретического анализа особенностей эгоцентризма и копинг-стратегий поведения женщин из благополучных семей, находящихся в декретном отпуске, мы пришли к выводу, что совладающее поведение женщин в период декретного отпуска, имеющих высокий уровень эгоцентризма, связывается с неконструктивными копинг-стратегиями поведения. В частности, в проведенном нами пилотажном исследовании получены значимые взаимосвязи между эгоцентризмом и конфронтацией, дистанцированием и самоконтролем.

Список литературы

1. Корчуганова И. П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (методическое пособие) / под науч. ред. профессора С. А. Лисицына, С. В. Тарасова. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2006. С. 78–80.

2. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы. Изд. 2-е, исправленное, дополненное). Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова Авантигул, 2010. 64 с.

3. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. Санкт-Петербург, Речь, 2005. 240 с.

4. Куфтяк Е. В. Адаптация опросника «Супружеский копинг» // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Серия 12: Социология и Психология. 2009а. Ч. I. Вып. 3. С. 246–253.

5. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. 338 с.

6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 29–31.

УДК 159.9

Особенности духовно-нравственной сферы лидеров добровольческих групп

Т. И. Богачева

КГУ, Кострома

e-mail: logtat91@gmail.com

Аннотация. Проанализирована роль и место добровольческой деятельности в жизни современной молодежи. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей духовно-нравственной сферы лидеров добровольческих групп.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, молодежь, лидер, духовно-нравственная сфера.

Идея оказания добровольной бескорыстной помощи существует на протяжении всей истории человечества. Отличительной особенностью добровольной деятельности, осуществляемой как отдельным человеком, так и группой людей, является идея о бескорыстном служении гуманным идеалам человечества без извлечения какой-либо прибыли для себя. Причем наиболее активно добровольчество всегда поддерживалось и аккумулировалось в молодежной среде. Этот факт можно объяснить тем, что, во-первых, через добровольческую деятельность молодые люди могут ока-

зывать влияние на социальные, политические и экономические процессы в обществе, а, с другой стороны, в ее рамках складываются условия, обеспечивающие их самореализацию.

Отметим, что в нашей стране со стороны государства всесторонне поощряется и поддерживается вовлечение молодых людей в добровольческую деятельность. Ведь волонтерство является одним из наиболее эффективных средств профилактики социально - негативных явлений в молодежной среде, способом сохранения и укрепления общечеловеческих ценностей, таких как доброта, терпимость, безвозмездная помощь человеку независимо от его социального статуса, этнической принадлежности, религии, возраста или пола.

Отметим, что значительная часть эмпирических работ российских ученых, относящихся к феномену добровольчества, накоплена преимущественно в социологии и педагогике. Исследования в этой области вели Е. В. Великанова, Л. А. Кудринская, Е. А. Серова, М. В. Певнова, Н. В. Тарасова и др. (Азарова, 2008; Богачева 2019). Психологические аспекты добровольческой деятельности изучали Л. В. Абдалина, Т. О. Арчакова, Н. Г. Абрамян, М. В. Григорович, А. А. Власова, М. С. Горбулева, М. С. Евдокимова, Н. А. Деревянкина, О. М. Кирилук, Е. Л. Корнеева, У. П. Косова, Т. Г. Киселева, А. Б. Купрейченко, У. П. Кретьова, А. В. Соколов, Л. В. Шарахина, А. А. Павлова и др. (Азарова, 2008; Богачева, 2019). При этом в публикациях обозначенных выше авторов основное внимание уделяется преимущественно мотивационному компоненту добровольческой деятельности. Однако, на наш взгляд, представляет значительный научный интерес исследование состояния духовно-нравственной сферы представителей добровольчества (ценностных ориентаций, установок и т. д.), так как, во-первых, не все ее структурные компоненты достаточно полно исследованы на данный момент у добровольцев, а, во-вторых, только зная их специфику, можно создать наиболее точный психологический портрет человека, занимающегося добровольчеством.

В связи с тем, что наиболее активными трансляторами групповых ценностей, установок, идеалов являются лидеры молодежных групп (студенческих, школьных, добровольческих и т. д.), то цель исследования заключалась в установлении особенностей духовно-нравственной сферы лидеров добровольческих групп.

В выборку исследования вошли две группы: 1) лидеры добровольческих групп; 2) лидеры, не включенные в добровольческую деятельность (лидеры школьных и студенческих групп, т. е. лидеры учебных групп). Общий объем выборки составил 293 испытуемых в возрасте от 14 лет – до 22 лет.

Для изучения особенностей духовно-нравственной сферы испытуемых использовалась методика «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» (Фетискин, 2002).

В соответствии с результатами количественной обработки эмпирических данных, наиболее значимыми для лидеров обеих групп стали семейные ценности, которые подразумевают потребность индивида в доверительном общении с близкими, взаимоуважении, осознание собственной ответственности перед родственниками, проявление честности, любви и заботы по отношению к ним.

К числу менее значимых ценностей (второй место в иерархии социальных ценностей) лидеры как добровольческих, так и учебных групп отнесли социальные ценности, выражающиеся в потребности индивида в новых знакомствах, в доверительном общении в дружеской компании, в стремлении принимать активное участие в жизни социума и расширять социальные связи.

Третье место в структуре социальных ценностей у представителей обеих групп занимают профессиональные ценности, которые проявляются в потребности личности получить работу, соответствующую ее внутренним стремлениям и интересам, а также обеспечивающую возможности для карьерного роста и профессиональной самореализацию в рамках выбранной специальности.

Четвертое место у лидеров-добровольцев занимают общественные ценности, под которыми следует понимать стремление индивида быть вовлеченными в разные виды общественной деятельности (в том числе и добровольческой). Соответствующий ранг у лидеров учебных групп отводится финансовым ценностям, которые находят отражение в их стремлении получить высокооплачиваемую работу и обладать статусными и престижными материальными вещами – машины, одежда и др.

Как следует из результатов исследования, на пятом месте у лидеров обеих групп находятся интеллектуальные ценности, проявляющиеся в выраженной ориентации личности на интеллектуальное развитие через чтение образовательной литературы, просмотр научно-познавательных передач, стремление к саморазвитию и поиску новых знаний в определенной сфере.

Среди лидеров-добровольцев на шестом и седьмом месте – финансовые и духовные ценности. Последние представляют собой группу общечеловеческих ценностей – это музыка, кино, литература, язык, традиции, верования и др.

На шестом и седьмом местах у лидеров, не занимающихся добровольческой деятельностью, находятся общественные и физические цен-

ности, причем последние включают представления об идеале внешности человека, привлекательности его физической формы, а также отражают в целом отношение к состоянию своего здоровья.

Последнее место в иерархии социальных ценностей лидеров-добровольцев занимают физические ценности, а у респондентов, не включенных в добровольческую деятельность – духовные ценности.

Итак, как было установлено в ходе диагностического исследования, структура наиболее значимых ценностей у представителей обеих исследуемых групп идентична (это семейные и социальные ценности). На наш взгляд, такие результаты связаны со спецификой самой выборки (так как все респонденты – лидеры и, можно предположить, что они обладают сходными ведущими потребностями) и определенной близостью характера социальных групп, в которых респонденты занимают лидерскую позицию (и учебные, и добровольческие группы – это формальные объединения, их деятельность не связана с материальной выгодой и т. д.).

Стоит также отметить и тот факт, что одинаковыми являются и наименее значимые социальные ценности (духовные и физические ценности) лидеров добровольческих и лидеров учебных групп. Данные результаты исследования могут быть обусловлены рассмотрением авторами методики духовных ценностей преимущественно в религиозном контексте и пренебрежением значимости физических ценностей респондентами в связи с их возрастными особенностями (ценность здоровья и здорового образа жизни еще не осознается в полной мере).

Как следует из результатов исследования, структура социальных ценностей лидеров добровольческих и учебных групп обладает определенным сходствами, однако в ней присутствуют и существенные отличия, которые могут быть обусловлены: особенностями деятельности, в которую включены лидеры (учебная и общественная); спецификой социально-психологических условий реализации совместной деятельности; особенностями межличностных отношений, складывающихся в рамках формальных групп различной направленности.

Таким образом, можно утверждать, что структура социальных ценностей лидеров добровольческих групп имеет свою специфику. Немаловажен тот факт, что наиболее значимые ценности (семейные и социальные) у лидеров-добровольцев и лидеров учебных групп идентичны, что, по нашему мнению, связано, прежде всего, с особенностями самой выборки исследования – в ней достаточно большое количество представителей женского пола, для которых наиболее значимы семья как ценность и стремление к доверительному общению.

Список литературы

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности / Е. С. Азарова. Хабаровск, 2008. 287 с.
2. Богачева Т. И., Логвинова М. И. К вопросу об исследовании мотивации представителей добровольческих объединений материалы / Т. И. Богачева, М. И. Логвинова // Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции «Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества». Рибест, 2019. С. 165–168.
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.

УДК 159.9

Соотношение нравственного и правового сознания личности*

Н. В. Борисова

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: borisova07@bk.ru

Аннотация. В разработке проблем правосознания актуальной остается идея естественного права. Ее сторонники хорошо понимают, что нормы, установленные государством, имеют относительно изменчивый характер, модифицируясь от одного исторического периода к другому. Для психологического осмысления проблем, связанных с правосознанием, большой интерес представляет важная мысль о прямой зависимости правовой зрелости личности от зрелости нравственной.

Ключевые слова: личность, правовое сознание, нравственное сознание, естественное право.

Кризис правового сознания и его исторические предпосылки

Современное общество переживает процесс социальной, экономической, политической и мировоззренческой трансформации. Новые подходы к пониманию законности и права, меняющиеся критерии приемлемого и неприемлемого порождают значительные проблемы, которые касаются

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 0159-2020-0006.

не только *права* как системы общеобязательных социальных норм, охраняемых силой государственного принуждения, но и *правосознания* как совокупности взглядов, идей, установок, ценностных ориентаций, выражающих отношение отдельных людей и социальных групп к праву, к тому, что является правомерным или неправомерным (Большая юридическая энциклопедия, 2010).

В. В. Лазарев, анализируя толкование права на разных этапах юридической науки, делает следующие выводы. *Классическая* юридическая наука (XVII – первая половина XIX в.) явилась миру «под звездой рационализма», провозгласив отказ от спекулятивных методологических построений и утверждение в качестве методологии исследования опытного познания. Акцент был сделан на том, чтобы в изучении государства и права перейти от фрагментарных, вероятностных, проблематичных, гипотетических выводов к всеобщим, достоверным, доказательным. Данный этап характеризуется накоплением фундаментальных знаний в сфере общественной и государственно-правовой жизни, умений практического приложения полученных знаний, разработкой понятийного аппарата юридической науки, осмыслением предмета и методов получения знаний. *Модерн* подошел к толкованию права как к «искусству». Большое влияние на методологию в правоведении оказало европейское движение второй половины XIX в. за свободное отыскание права. «Школа свободного права» подвергла жесткой критике формально-догматические средства извлечения права из закона, фактически отказавшись сводить право к закону. Монополии сменили свободный рынок, старые законы не охватывали новых отношений, законодатель не успевал за стремительным развитием правовых связей. Предлагалось черпать право непосредственно из жизненных ситуаций. Судьям приходилось «проявлять всю изобретательность, чтобы из одного и того же сосуда угощать то сладким, то горьким напитком», а затем вообще свободно искать право за пределами закона (Лазарев, 2016, с. 16).

Модернизационные процессы в сфере права завершились к середине XX века. *Постмодернизация* правового мышления характеризуется тем, что право объявляется открытой, динамичной, постоянно обновляемой системой, а ее понятия постоянно трансформирующимися, наполняемыми новым содержанием. В правовом постмодернизме возобладал релятивизм и скептицизм по отношению ко всем позитивным истинам, установкам и убеждениям (там же, с 23).

Ю. В. Ерохина, анализируя состояние права в Российской Федерации, отмечает, что на место определенного толкования права, иерархии сегментов права приходят различие, дифференциация, бесконечный ди-

алог интерпретаторов права. Эти процессы оказывают серьезное влияние на личность, так как для сознания, утратившего границы дуальности в ситуации девальвации традиционных ценностей и устоев жизни, реальное и нереальное, нормальное и ненормальное становятся трудноразличимыми (Ерохина, 2014). Так, исследование морально-правовых суждений российской молодежи, проведенное Н. В. Борисовой (2017), показало, что в период с 1989 г. по 2017 г. произошло снижение значимости такой составляющей правосознания как опора на нравственные принципы. В то же время было выявлено, что для современных молодых людей характерны: недоверие к законам, сомнения в их справедливости, снижение страха перед наказанием и авторитетом власти. Был сделан вывод, что, не имея иных ориентиров в правовой сфере, молодые люди оказались в ситуации правовой дезориентации (так же см.: Китова, 2018).

Концепция естественного права

Правовой натурализм или концепция «естественного права», зародившаяся в Античности и имеющая длительную историю, представляет собой особый способ философских рассуждений о праве, направленный на обоснование моральной природы юридических установлений (Дидикин, 2014). Классическая идея естественного права базируется на представлении о праве как необходимом, постоянном и универсальном явлении, которое по аналогии с законами природы лежит в основе мироздания и не зависит от человека с его изменчивой волей и противоречивыми интересами (Поляков, 2015, с. 7). Во второй половине XIX в., отмечает А. В. Поляков, сложилось общее научное мнение, что классическая теория естественного права себя исчерпала и не может пользоваться научным доверием. Такому «перевороту» в политико-правовой мысли и юридической практике способствовали следующие факторы: секуляризация общества и успехи философского позитивизма (в широком смысле слова, включая утилитаризм). В этот исторический период возобладало представление о невозможности установления единой для всех морали, что не оставляло оснований для веры в право, как в нечто неизменное и абсолютное (там же, с. 8).

В конце XIX в. начинается постепенное возрождение концепции естественного права как в Европе, так и в России. Так, российский и польский философ, правовед Л. И. Петражицкий (1867–1931) настаивает на том, что систему юридических наук, посвященную историческому и практическо-догматическому изучению действующего положительного права необходимо дополнить построением такой науки, как «политика права». Ее «теоретическим базисом» должно стать «общее психологическое знание факторов и процессов мотивации человеческого поведения

и развития человеческого характера и специальное учение о причинных свойствах права, в частности учение о правовой мотивации и учение о правовой педагогике» (курсив мой – Н. Б.) (Петражицкий, 1905, с. 9). Отечественный мыслитель В.С. Соловьев (1853–1900) в работе «Право и нравственность» сущность естественного права связывает с такими понятиями как «личность», «свобода» и «равенство». Правом, прежде всего, определяется «*отношение лиц*» (Соловьев, 1914, с. 530). Лицом же в отличие от вещи называется «существо, не могущее по природе своей служить средством для другого, а существующее как цель в себе и для себя <...> всякое внешнее на него действие наталкивается на <...> нечто такое, что этому внешнему действию может безусловно не поддаваться и есть, следовательно, безусловно внутреннее и самобытное, – для другого непроницаемое и неустранимое» (там же). *Человеческая личность*, по мнению отечественного философа и правоведа Е. Н. Трубецкого (1863–1920), и есть та *безусловная ценность*, которая сообщает обязательное значение и силу всем «правовым велениям сознания» (Трубецкой, 1917, с. 58). Все писанные и неписанные кодексы права могут претендовать на обязательное значение лишь во имя естественного права личности. Как только это право будет отвергнуто и личность перестанет быть ценною, весь правовой порядок «падет в прах» (там же, с. 59). Отечественный мыслитель и правовец И. А. Ильин (1883–1954) считает, что правильные отношения между правом и моралью существуют тогда, когда «*право согласуется с требованиями морали* и является для нее подготовительной ступенью и поддержкою; а мораль, со своей стороны, служа для права высшим мерилom и руководителем, придает правовым велениям то глубокое значение и ту обязательную силу, которая присуща нормам морали» (курсив мой – Н. Б.) (Ильин, 2006, с. 91–92). По мысли Ильина, право, с одной стороны, предписывает людям такое внешнее поведение, которое может быть одобрено *совестью* (служение общему благу, нарушение чужой свободы, неподкупность, защита Родины, исполнение обязательств, принятых на себя добровольно и т. д.); с другой стороны, воспрещает людям те поступки, которых совесть не одобряет (нарушение данного слова, обман, причинение вреда, насилие, притеснение, убийство и т. д.).

Заключение

Концепция естественного права имеет большое значение в разработке проблем правосознания. Ее сторонники хорошо понимают, что нормы, установленные государством, имеют относительно изменчивый характер, модифицируясь от одного исторического периода к другому. Имея некоторые отличия в виде сделанных авторами акцентов, индивидуальных те-

оретических находок, подходы к пониманию естественного права едины в главной идее: *правовая зрелость личности находится в прямой зависимости от зрелости нравственной.*

Список литературы

1. Большая юридическая энциклопедия. Москва: Книжный мир, 2010.
2. Борисова Н. В. Особенности правового сознания современной российской молодежи // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 4. С. 35–42.
3. Дидикин А. Б. Современные теории естественного права и классическая традиция // Scholē. Философское антиковедение и классическая традиция. 2014. Том 8. № 2. С. 418–424.
4. Ерохина Ю. В. Правовой постмодернизм в России: особенности проявления // Адвокат. 2014. № 12. С. 13–19.
5. Ильин И. А. Общее учение о праве и государстве. Москва: ООО «Изд-во АСТ», 2006.
6. Китова Д. А. Противодействие коррупции в молодежной среде: по итогам Всероссийской ежегодной научно-практической конференции «Межведомственное взаимодействие при реализации мероприятий по борьбе с коррупцией в образовании» [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 1 (9). С. 43–58. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document596.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).
7. Лазарев В. В. Толкование права: классика, модерн и постмодерн // Журнал российского права. 2016. № 8. С. 15–28.
8. Петражицкий Л. И. Введение в изучение права и нравственности. Санкт-Петербург: Типография Ю. Н. Эрлих, 1905.
9. Поляков А. В. Возможно ли возрождение идеи естественного права в России // Правоведение. 2015. № 5 (322). С. 6–15.
10. Соловьев В.С. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 8. Санкт-Петербург: Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1914.
11. Трубецкой Е.Н. Лекции по энциклопедии права. Москва: Т-во типографии А. И. Мамонтова, 1917.

Мотивы установления партнерских взаимоотношений*

Т. С. Вавакина

*Институт психологии РАН, Москва
e-mail: tvavakina@mail.ru*

Аннотация. В публикации представлены результаты эмпирического исследования основных аспектов мотивации установления партнерских отношений. Выявлено три мотивационных составляющих: ресурсная и две ценностно-смысловые, каждая из которых имеет свою специфику. В разных сферах совместной жизнедеятельности соотношение этих факторов может отличаться. В данном исследовании, в самом общем случае, ценностно-смысловые факторы оказались более значимы для респондентов, чем ресурсные.

Ключевые слова: партнерство, партнерские взаимоотношения, ресурсно-ценностный подход.

Проект, в рамках которого выполнена данная работа, посвящен исследованию партнерских взаимоотношений в разных сферах совместной жизнедеятельности. В самом общем виде можно говорить о иерархически-организованном и о паритетном взаимодействии. Отметим, что социальной иерархии, управлению, лидерству и сходным вопросам в отечественной социальной психологии традиционно уделялось достаточно много внимания. Эти темы активно обсуждались и в области теоретических вопросов, и в плане эмпирических исследований. Поскольку существуют определенные различия между вертикальными и горизонтальными социальными связями, нам представляется интересной проблематика паритетного взаимодействия (Вавакина, 2018). Мы рассматриваем партнерство как горизонтальное социальное взаимодействие самостоятельных, инициативных субъектов, реализующих в данном взаимодействии определенные стратегические цели и/или решающих текущие задачи.

В данной статье мы рассмотрим основные аспекты мотивации установления партнерских отношений. Придерживаясь ресурсно-ценностного подхода (Позняков, Вавакина, 2014) и принимая во внимание полученные ранее эмпирические данные (Позняков, Вавакина, 2016),

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00735.

мы сформулировали следующие гипотетические варианты, которые достаточно полно отражают спектр мотивов, побуждающих людей устанавливать именно партнерские отношения в разных сферах совместной жизнедеятельности. Респондентам предлагалось оценить в какой мере участие в ситуациях партнерства определяется для них лично следующими обстоятельствами.

– Экономически-значимыми факторами; рассчитываю на получение финансовой или какой-либо другой материальной выгоды, экономической пользы от партнерства;

– Социально-значимыми факторами, рассчитываю каким-либо образом использовать социальные связи, статус партнера, возможность повысить свой;

– Ценностью для меня конкретного человека, желанием чем-либо совместно заниматься, общаться именно с ним / с ней, быть полезным партнеру, его ресурсы не важны;

– Возможностью удовлетворить свои личные потребности в отношениях с партнером, возможностью научиться, почерпнуть что-то интересное, возможно – эгоцентризм;

– Привлекает возможность реализовать себя, свои интересы, устремления, цели в «горизонтальных» взаимоотношениях на равных, на основе взаимного уважения;

– Полагаю, партнерство – взаимодействие, имеющее самостоятельную ценность, ценю партнерские взаимоотношения, для меня это важная форма взаимодействия.

Респондентам необходимо было оценить каждый из предложенных вариантов по визуально-аналоговой шкале (условно от 0 до 100), т. е. отметить на шкале, в какой мере участие (в целом, как правило) в ситуациях партнерства определяется для конкретного человека этими соображениями. Средние значения по шкале от 0 до 100: экономически-значимые факторы (mean = 43,14); социально-значимые факторы (mean = 38,04); ценность конкретного человека (mean = 72,61); удовлетворение своих потребностей (mean = 67,43); возможность реализовать себя (mean = 77,21); партнерство самостоятельная ценность (mean = 69,79).

Дополнительно исследовались: структура потребностей личности с помощью методики оценки удовлетворенности потребностей методом парных сравнений (Скворцов, 1986), ценностные ориентации личности с использованием опросника Ш. Шварца (Карандашев, 2004) и смысложизненные ориентации по тесту «Смысложизненные ориентации» (Леонтьев, 2000). Кроме того, отдельный блок вопросов отражал различные аспекты эффективности партнерских взаимоотношений: самооценки успешности

и удовлетворенности, оценки субъектом собственной активности в партнерских взаимоотношениях в разных сферах жизни.

Проведенный факторный анализ выявил три фактора (82,2 % общей дисперсии). Приведем факторные нагрузки по этим факторам. F1 (29,1 %): ценность конкретного человека (0,930) и возможность реализовать себя (0,859); F2 (26,8 %): удовлетворение своих потребностей (0,915); партнерство как самостоятельная ценность (0,733); F3 (26,3 %): экономически-значимые факторы (0,867) и социально-значимые факторы (0,841).

Рассмотрим, как данные факторы взаимосвязаны с особенностями потребностной сферы, ценностными и смысложизненными ориентациями личности. Ценностные ориентации рассматривались на нормативном уровне (отношение к терминальным и инструментальным ценностям) и на уровне индивидуальных приоритетов (самооценка паттернов поведения). Фактор F1. Возможность реализовать себя и ценность конкретного человека: потребность в самореализации ($r = 0,493$, $p = 0,009$); ценность «власть» (нормативный уровень) ($r = -0,499$, $p = 0,007$); ценность «смысл жизни» (нормативный уровень) ($r = 0,551$, $p = 0,003$); процесс жизни ($r = 0,392$, $p = 0,039$). Фактор F2. Удовлетворение своих потребностей и партнерство как самостоятельная ценность: ценность «гедонизм» (нормативный уровень) ($r = 0,375$, $p = 0,049$); ценность «внутренняя гармония» (нормативный уровень) ($r = 0,448$, $p = 0,017$); ценность «традиции» (уровень индивидуальных приоритетов) ($r = -0,392$, $p = 0,039$); локус контроля (Я) ($r = 0,389$, $p = 0,041$); осмысленность жизни ($r = 0,408$, $p = 0,031$). Фактор F3. Экономически-значимые и социально-значимые факторы: материальные потребности ($r = 0,376$, $p = 0,053$); ценность «универсализм» (уровень индивидуальных приоритетов) ($r = -0,484$, $p = 0,009$).

Отметим, что выделенные факторы, отражающие различные аспекты мотивации, взаимосвязаны с разными показателями эффективности партнерских взаимоотношений. Выявлены следующие корреляции. Фактор F1. Возможность реализовать себя и ценность конкретного человека: у Вас складываются партнерские отношения в сфере досуга, хобби ($r = 0,422$, $p = 0,025$); Вы переживаете положительные эмоции во взаимоотношениях с партнерами ($r = 0,596$, $p = 0,001$); взаимодействие с партнером решает многие ваши проблемы ($r = 0,492$, $p = 0,008$); думаете, что лучше обойтись собственными силами и не связывать себя взаимодействием с другими ($r = -0,459$, $p = 0,014$). Фактор F2. Удовлетворение своих потребностей и партнерство как самостоятельная ценность: комфортно чувствуете себя во взаимодействии с партнерами ($r = 0,417$, $p = 0,027$); высоко

оцениваете вклад успешного взаимодействия с партнером в результат дела ($r = 0,434$, $p = 0,021$); цените партнерские взаимоотношения, это важно для Вас ($r = 0,399$, $p = 0,035$). Фактор F3. Экономически-значимые и социально-значимые факторы: у Вас складываются партнерские отношения в деловой сфере ($r = 0,537$, $p = 0,003$); высоко оцениваете результаты взаимодействия с партнером ($r = -0,386$, $p = 0,052$); вполне удовлетворены отношениями с партнерами ($r = -0,550$, $p = 0,002$).

Таким образом, в исследовании выявились три мотивационных составляющих: ресурсная и две ценностных составляющих, имеющих свою специфику. Ресурсная составляющая (F3) связана с экономически-значимыми и социально-значимыми факторами мотивации, когда человек рассчитывает на получение финансовой или какой-либо другой материальной выгоды, экономической пользы от партнерства; полагает, что может каким-либо образом использовать социальные связи, статус партнера, возможность повысить собственный социальный статус. Связана, прежде всего с материальными потребностями личности. Одна ценностная составляющая (F1) выражает возможностью реализовать себя, свои интересы, устремления, цели в «горизонтальных» взаимоотношениях на равных, на основе взаимного уважения; определяется ценностью конкретного человека, желанием чем-либо совместно заниматься с другим человеком, общаться именно с ним / с ней, быть полезным партнеру, когда ресурсы партнера не важны. Этот фактор взаимосвязан с потребностью в самореализации, ориентацией на ценность «смысл жизни», не выраженностью ориентации на ценность «власть», а также с оценкой процесса своей жизни. Мы полагаем, что эта ценностная составляющая имеет отношение к субъектности человека и вопросам экзистенциального характера, отражает направленность во вне – на социум, на другого человека, на партнера. Вторая ценностная составляющая (F2) выражает возможность удовлетворить свои личные потребности в отношениях с партнером, определяется возможностью научиться, почерпнуть что-то интересное, возможно – эгоцентризм; характеризует отношение к партнерству как взаимодействию, имеющему самостоятельную ценность, ценность партнерских взаимоотношений, важность для человека такой формы взаимодействия с другими людьми. Этот фактор связан с ориентацией на ценность «гедонизм», «внутренняя гармония», не выраженностью ориентации на ценность «традиции», с показателем оценки локуса контроля (Я) и в целом с оценкой осмысленности собственной жизни. Эта ценностная составляющая отражает направленность на свой внутренний мир.

В данном исследовании ценностно-смысловые аспекты мотивации оказались более значимы для респондентов нежели ресурсные. Однако

в разных сферах совместной жизнедеятельности соотношение этих факторов может отличаться. Так, например, ресурсная составляющая связана, прежде всего, с партнерскими отношениями в деловой сфере.

Список литературы

1. Вавакина Т. С. Проблема исследования партнерства в социальной психологии // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2018. Т. 25. С. 38–50.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000.
4. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 257–268.
5. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
6. Сковрцов В. В. Способы разрешения конфликтов: Методическая разработка. Москва: АНХ при Совете Министров СССР, 1986.

УДК 159.9

Позитивные уроки пандемии*

М. И. Воловикова

*Институт психологии РАН, Москва
e-mail: margarita-volovikova@yandex.ru*

Аннотация. Уроки коронавирусной пандемии рассматриваются в сопоставлении с событиями более чем сорокалетней давности – аварии на Чернобыльской АЭС 26 апреля 1986 г. Приводятся примеры анализа материалов, полученных в одном из исследований психологических последствий катастрофы, организованных в начале 1990-х гг. по инициативе М. И. Бобневой, а также материалы обсуждения на Интернет-портале Православие.ру проблем, вызванных пандемией covid19.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-04-60177 («Вирус»).

Ключевые слова: психологические последствия, православие, пандемия, катастрофа, Чернобыль.

События общемирового масштаба последних нескольких десятилетий создали уникальные условия для исследований социального поведения больших масс и отдельных групп людей, а также особенностей ответа личности на чрезвычайные и принципиально новые обстоятельства общественной жизни. Среди событий, затронувших мир (и изменивших его) выделяются два, отстоящих друг от друга более чем на 40 лет. Это Чернобыльская катастрофа 1986 г. и ковидная пандемия 2020 г. И если об аварии на атомной станции в одной из областей Украины теперь начали забывать, то испытания, связанные с covid19, еще продолжают. Основная задача данной публикации состоит в том, чтобы соотнести уроки Чернобыля с наметившимися тенденциями отношения населения к ковидной угрозе и выделить то позитивное, что могли принести в нашу жизнь эти негативные (катастрофические) события.

Вскоре после аварии на Чернобыльской АЭС замечательный отечественный психолог М. И. Бобнева, понимая эпохальное значение происходящего, организовала массив исследований, максимально полно охватывающий возможные психологические последствия катастрофы на ЧАЭС (Бобнева, 1996; Журавлев и др, 1995; и др.). И сейчас, в самый разгар коронавирусной пандемии психологи активно включились в исследования. Так один из выпусков 2020г. электронного журнала «Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология» был посвящен социально-психологическим проблемам пандемии covid19 (Журавлев, Ковалева, 2020; Нестик, 2020; и др.).

Общее между двумя катастрофическими событиями в их неожиданности, большой продолжительности действия последствий, охвате огромных территорий и др. Можно с уверенностью утверждать, что они изменили (и продолжают изменять) мир. Эти изменения касаются не только негативных последствий катастроф, но и своевременных и полезных «уроков», осмыслить которые важно перед лицом возможных новых испытаний. Тем более, если обратиться к недавнему заявлению гендиректора ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) Т. Гебрейесуса: «Нынешняя пандемия заболевания, вызываемого новым коронавирусом, не является последней, поэтому мир должен заблаговременно готовиться к новой» (Глава ВОЗ призвал..., 2020).

Анализируя собранные по горячим следам проведенного интервью-воспоминания жителей разных пораженных радиацией районов, мы обратили внимание на изменение отношения к природе. Прежде доступ-

ная, она стала «картинкой за окном», которое опасно было открывать. Отмечалось, что, помимо страха перед радиацией, у многих возникало чувство сострадания и жалости к природе (Журавлев и др., 1995).

Аналогично во время недавней ковидной самоизоляции многие почувствовали вынужденную оторванность от природы, ставшей для них практически той же «картинкой за окном». Невидимая и не улавливаемая органами чувств человека радиация и невидимый опасный вирус оторвали людей от привычной жизни, и то, что прежде не замечалось, стало заметным и важным: чистый воздух, трава, цветы, «роскошь человеческого общения» не по скайпу или телефону...

Особые обстоятельства, принесенные пандемией, состоят в том, что изменения касаются огромных масс людей. Соответственно, изменение отношения к природе может носить массовый характер. Судя по публикациям в СМИ, многие заметили, как природа оживает в условиях ограничений присутствия и деятельности человека. А сравнивая освещение событий в СССР периода «перестройки» и в настоящее время, нужно отметить огромную разницу. Если сейчас практически нет никаких ограничений в общественном обсуждении последствий пандемии, то в Советском Союзе было сделано многое для того, чтобы скрыть масштаб катастрофы. Вспоминаются многолюдная первомайская демонстрация 1986 года в крупных городах, концерты ведущих советских артистов в зоне радиационного поражения, слабая информированность населения о радиационной опасности, нехватка или отсутствие средств защиты, тогда как первые дни после аварии были решающими для предотвращения многих роковых последствий для здоровья людей (если учесть, что, например, период полураспада радиоактивного йода, всего 7–8 дней). Государственная советская система оказалась явно не готова к испытанию Чернобылем.

Современную Россию пандемия не захватила врасплох. Предпринимаемые меры широко обсуждались в СМИ и в сети Интернет. Благодаря, в целом грамотным, действиям удалось избежать многих смертей от этой непонятно и избирательно поражающей болезни. Наряду с примерами героизма врачей и самоотверженности волонтеров, «слабым звеном» оказался человек, не готовый к внезапности происходящих изменений, в частности, к рекомендованным ограничениям.

В разгар эпидемии, в период с марта по июль 2020 года на Интернет-портале «Православие.ру» происходило активное обсуждение мер, предпринимаемых церковными структурами в связи с пандемией. Опубликовано более 200 статей, посвященных различным аспектам жизни Церкви в изменившихся условиях. За статьями следовали комментарии

читателей Интернет-портала, как правило, людей верующих, либо интересующихся вопросами веры. Читая эти комментарии, замечаешь, что они делятся, по крайней мере, на три типа: пассивного согласия, активной поддержки и протеста.

Поясним, что мы имеем в виду, однако, начав с того, почему мы обратились к такой необычной «выборке». В 1986 г. даже представить было невозможно, чтобы вопросы жизни Церкви широко обсуждались в открытых источниках, а теперь верующие и стремящиеся к вере граждане стали заметной частью нашего общества. На их примере можно проследить отношение к пандемии и готовность выполнять рекомендации врачей и представителей власти. Но и среди этих людей заметной оказалась доля «протестующих», не доверяющих священноначалию и разделяющих «теорию заговора» в ее околицерковном варианте: «опасности нет, все придумано, чтобы не допустить нас участвовать в церковных службах Великого Поста и Пасхи» (время разгара пандемии совпало с периодом Великого Поста и не завершилось к Пасхе).

Больше всего откликов (более 4 тысяч) получила пронзительная публикация, принадлежащая епископу Питириму (Творогову) – ректору Московской духовной академии. По какой-то, скорее, случайности дата публикации совпала с 34 годовщиной Чернобыльской аварии – 26 апреля (Епископ Питирим, 2020). К этому времени вирус уже пробрался в Троице-Сергиеву лавру, не закрытую для посещения, и пожинал свой печальный «урожай»: «Мор начался в Великую Пятницу. Лучшие священнослужители заболели, некоторые – в тяжелой форме. Заболел владыка Парамон, заболел я, заболели лаврские старцы и один наш, академический. В Страстную Пятницу, как и положено, все мы были пригвождены ко кресту. А внизу, как и положено, толпа, требующая чуда» (Епископ Питирим, 2020). Это обращение как раз к «протестующим и не доверяющим» ни священноначалию, ни даже Патриарху, призвавшему временно не посещать службы, чтобы не подвергать опасности жизнь свою и других.

Опубликованный синодик клириков, скончавшихся от коронавируса, насчитывает более 60 имен – от епископов до священников, дьяконов, чтецов, монашествующих. Однако в Псково-Печерском монастыре – единственном в России, который никогда не закрывался, и где сохранилась традиция послушания старшим и духовно опытным, путь вирусу был прегражден «на дальних подступах» строгим соблюдением карантина, и до сентября здесь не было ни одного заболевшего.

Сравнивая психологические последствия Чернобыльской катастрофы и современной пандемии, можно предположить, что в 1986 году,

на фоне сбоев государственной системы управления, сокрытия информации, еще больших трагедий удалось избежать благодаря героизму людей.

Пандемия covid19 выявила грамотную организацию со стороны государственных и других структур – особенно на восточном направлении (вовремя закрытая граница с Китаем), героизм врачей, волонтеров и др. Однако с опозданием была замечена угроза, идущая с западного направления. Границы были перекрыты, когда вирус уже успел пробраться в Москву, другие крупные города, а оттуда пополз по нашей огромной стране вместе с вернувшимися из-за границы и нарушающими карантин россиянами.

Как часто это бывает во время серьезных испытаний, наши сограждане демонстрируют бесстрашие там, где требуется осторожность. Справившись с опасностью на начальном этапе, успокаиваются и могут пропустить новые угрозы, проявляют чудеса героизма и самоотдачи и в то же время могут игнорировать рекомендации специалистов, с трудом терпеть ограничения в общении, путешествиях и т. п. Люди стали больше ценить то, чего они были лишены на два с лишним месяца самоизоляции. Возможно, более внимательным станет отношение к пожилым и немощным – тем, кто оказался «в зоне риска». Но все это предположения, требующие проверки.

Список литературы

1. Бобнева М. И. Основные направления работы по социально-психологической реабилитации населения, пострадавшего в результате чернобыльской катастрофы // Психологическое обозрение. 1996. № 1. С. 24–28.

2. Глава ВОЗ призвал мировое сообщество готовиться к новой пандемии // ТАСС, 7 сент. 2020. URL: <https://tass.ru/obschestvo/9392963> (дата обращения 07.09.2020).

3. Епископ Питирим (Творогов). Уроки пандемии // Интернет-журнал Православие.ру. 26 апреля 2020. URL: <https://pravoslavie.ru/130546.html> (дата обращения 08.09.2020).

4. Журавлев А. Л., Ковалева Ю. В. Общественное настроение и субъектность сетевого сообщества в период пандемии covid-19 на примере социальной сети Твиттер // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 2(18). С. 154–188.

5. Журавлев А. Л., Сумарокова В. А., Воловикова М. И. Испытание страхом (Чернобыль в судьбе человека) // Сознание личности в кризисном обществе. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. С. 95–108.

6. Нестик Т. А. Влияние пандемии covid-19 на общество: социально-психологический анализ // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 2(18). С. 47–83.

Социосредовая специфика сельского вандализма: опыт эмпирического изучения*

И. В. Воробьева, О. В. Кружкова

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург
e-mail: lorisha@mail.ru, e-mail: galiat@yandex.ru*

Аннотация. Статья раскрывает специфические особенности сельского вандализма в сравнении с вандалными формами, характерными для городов. Эмпирическое исследование 6 сельских населенных пунктов было проведено методом фотофиксирования и трейс-оценки. Обнаружено, что сельская среда редко подвергается вандализму. Преобладание графических форм вандализма связано с активностью детей и подростков рядом с образовательными организациями и на территории заброшенных зданий.

Ключевые слова: вандализм, сельский вандализм, молодежный вандализм, деструктивное поведение, социальный контроль.

Введение

Вандализм является актуальной проблемой существования современных городов. Несанкционированным изменениям и повреждениям подвержены как объекты инфраструктуры, так и здания различного назначения. Даже исторические объекты, представляющие огромное значение как элементы культурного наследия подвержены вандалным атакам (Trovo, Griguol, 2017). Изучению вандализма в городском пространстве посвящено большое количество исследований в России и за рубежом (Волкова, Митицина, 2020). Тем не менее вандалные проявления характерны для всех населенных пунктов, в том числе для сельских поселений. Однако, данной локации вандализма уделяется гораздо меньшее внимание (Pouser, Pouser, 2016) чем, например, изучению вандализма в городской среде или на транспорте, как в силу меньшего общественно-информационного резонанса, так и в связи с малочисленностью объектов, которые могут быть подвержены вандализму.

В то же время вандализм в поселениях сельского типа должен иметь ряд существенных отличий от «городского вандализма», что связано с рядом социально-культурных и социально-психологических факторов,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 17-18-01278.

характерных для данного типа поселений (Шамионов, 2015; Штейнбах, Еленский, 2004):

- высокий социальный контроль за территорией населенного пункта и депривация фактора анонимности;
- персонификация практически всего пространства населенного пункта и сниженная личностная автономность;
- горизонтальный индивидуализм и коллективизм жителей сельских поселений;
- рукотворность и «сомасштабность» человеку среды сельского населенного пункта и др.

В связи с этим была сформирована цель исследования – выявление специфических социосредовых особенностей сельского вандализма на основе анализа следовых последствий несанкционированных повреждений и изменений объектов на территории сельских населенных пунктов.

Организация и проведение исследования.

Для сбора эмпирических данных были выбраны шесть муниципальных образований Свердловской области, имеющих статус сельских населенных пунктов – 4 села, 1 поселок и 1 деревня. Количество проживающих человек колеблется от 50 (поселок Поляна Сысертского района) до 3000 (село Щелкун Сысертского района). В период с июня по август 2020 был осуществлен осмотр всех зданий, инфраструктурных сооружений и иных поверхностей (мусорные баки, фонарные столбы, дорожные знаки), расположенных на центральных и второстепенных улицах каждого населенного пункта, с фотофиксированием всех элементов вандализма – несанкционированного преобразования и destruction объектов окружающей среды. Полученные фотографии были обработаны методом трейс-оценки, объекты вандализма классифицированы по группам в зависимости от их типа. Сравнение количественных данных осуществлялось с помощью критерия Фишера (угловое преобразование Фишера).

Результаты исследования.

Контент-анализ полученных данных показал, что можно выделить 5 типов вандальных преобразований в сельских населенных пунктах: заклеивка объявлениями, нанесение граффити, замусоривание, разрушение или повреждение объектов среды, размещение несанкционированной рекламы. Распределение по частоте встречаемости каждого из перечисленных типов вандализма, подсчитанную на всем массиве собранного материала, обнаружило следующую закономерность. На первом месте графические формы вандальной активности – 43 % от общего числа всех преобразований среды, на втором – заклеивка объявлениями (22 %),

на третьем – замусоривание (18 %), на четвертом разрушение или повреждение – 12 %, несанкционированная реклама занимает 5 % от общего числа выявленных случаев. При этом необходимо отметить, что вандальные преобразования обнаруживаются всего на двух группах объектов антропогенной среды сельского населенного пункта – инфраструктурные сооружения (заборы, электрощитовые, остановочные комплексы, фонарные столбы) и заброшенные строения. И если на первой группе объектов их можно увидеть преимущественно в единичном варианте, то вторая преобразовывается множественными актами вандализма, сочетая в себе продолжение разрушительной деятельности по отношению к объекту, графические формы вандализма с элементами коммуникации и активное замусоривание территории объекта.

Выводы

Изучение вандализма в условиях среды сельских населенных пунктов позволило зафиксировать несколько его специфических особенностей.

Во-первых, сельская антропогенная среда достаточно редко подвергается преобразованиям вандального типа. Исключения составляют две группы объектов – инфраструктурные сооружения и заброшенные строения, по отношению к которым можно наблюдать активность вандалов. Причинами данного данной закономерности вероятнее всего являются с одной стороны значительная степень персонификации пространства, с другой – высокий социальный контроль, связанный не столько с плотностью населения, сколько с развитой системой социальных связей и тесным взаимодействием людей друг с другом.

Во-вторых, преобладание графических форм вандализма зачастую связано с активностью детей и подростков, что подтверждает семантический анализ изображений. Как правило, преобразуются объекты в непосредственной близости от образовательных учреждений (школ) либо в местах, которые молодежь выбрала для своей коммуникации. В сельских населенных пунктах отсутствуют сложные формы графического вандализма, что подчеркивает тот факт, что выполненные изображения наносились в целях коммуникации (адресные обращения к кому-либо, сообщения о чем-либо), или маркирования пространства, или детской игры.

В-третьих, интересен тот факт, что вандализм вероятнее всего вторичен по отношению к объектам среды сельских населенных пунктов и появляется лишь после того, как они начинают терять либо свою функциональную принадлежность, либо эстетическую привлекательность в силу естественных процессов обветшания и износа. При этом подростковый вандализм наименее заметен или полностью отсутствует в публичных местах, он концентрируется преимущественно в анонимных для просмо-

тра локациях и достигает своей максимальной плотности в разрушающихся заброшенных строениях. Общественное пространство насыщается другими типами вандальных проявлений – замусоривание и заклейка объявлениями. И если в распространении первого типа можно предполагать активность (или пассивность) самих жителей, то в отношении второго – как правило вина лежит на компаниях или отдельных лицах, рекламирующих свои товары или услуги с использованием непредназначенных для этого пространств.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что вандализм в среде сельских населенных пунктов имеет существенные отличия в сравнении с вандализмом в городской среде. Не смотря на схожие типы и формы исполнения, принципиально отличается его локация и выбор объектов для преобразования, что расширяет не только представления о данной девиации, но и ставит вопрос о ключевой роли социосредовых условий в выборе человеком подобной активности.

Список литературы

1. Волкова Е. Н., Митицина Е. А. Обзор психологических исследований вандализма детей и подростков как основа проектирования программ профилактики в образовательной среде // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3. С. 6.
2. Шамионов Р. М. Базовые убеждения и культурные установки как предикторы эмоционального и психологического благополучия горожан и сельчан // *Social Psychology & Society*. 2015. Т. 6. №. 4. С. 109–122.
3. Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
4. Poyser B., Poyser S. Social Deviance Theories: Can They Explain Rural Vandalism in the Twenty-First Century? // *Deviant Behavior*. 2016. Vol. 39. № 1. Pp. 35–45. DOI: 10.1080 / 01639625.2016.1260382
5. Trovo F., Griguol E. *Chimica Oggi* // *Chemistry Today*. 2017. Vol. 35. № 4. Pp. 42–46.

Реализм и фантастичность игрового кино как отражения внутреннего мира зрителя

Н. Г. Воскресенская

*Институт международных отношений и мировой истории ННГУ
им Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород
e-mail: navosr@mail.ru*

Аннотация. В исследовании ставится цель изучение социально- психологической типологии зрителей, ориентирующихся в кинопоиске на реалистичность или фантастичность сюжета. Получены статистически значимые результаты, позволяющие говорить о влиянии на киновыборы образа жизни зрителей, отраженного мотивационных типах ценностей и эмоциональных состояниях. Также выявлено, что зрители-реалисты и зрители- фантасты находятся в определенной оппозиции друг к другу с точки зрения своих киновыборов и по другим критериях, характеризующим фильмы и киноперсонажей, акцентируя внимание на том, что созвучно их внутреннему миру и подтверждает собственное ценностное мировосприятие.

Ключевые слова: игровое кино, мотивационные типы ценностей, эмоциональные состояния, социально-психологическая типология зрителя.

Отношение к игровому кино как форме отражения реальности представляет особый исследовательский интерес. Многочисленные исследования доказывают, чем реалистичнее происходящее на экране, тем сильнее эмоциональный отклик зрителя и предготовность его к свершению определенных действий (Брайант, Томпсон, 2004. С. 105–119; Харрис, 2001). Кино позволяет зрителю не просто усваивать сценарии, как некую совокупность знаний, связанных с определенным видом деятельности, в них заключены идеологические коды, состоящие в драматических конфликтах: национальных, классовых, ценностных и т. д. (Fiske, 1991). При этом, как правило, герой массового кинопроизводства действует в рамках эсхатологического христианского контекста с идеей спасения и последующим вознаграждением за хорошее поведение (Строева, 2019), таким образом, зритель не просто наблюдает за поведением любимых киногероев, но и видит позитивное подкрепление их действий в виде хэппи-энда, что не может не оказывать влияние на моделирование пове-

дения зрителя (Bandura, 1994). Влияние кино на зрителей не является пассивным. Представители киноиндустрии ориентируются на популярность кинопроизведения у зрителей, киновыбор которых во много определяется их социально-психологическим портретом (Воскресенская Н. Г., 2015; Курбак Т. А., 2017 и т. д.). Игровое кино не только помогает зрителям скрасить досуг и уйти от проблем, но и служит доказательством истинности собственной картины мира, включающей в себя ценностное осознание действительности и самого себя.

С точки зрения когнитивной направленности все жанры можно разделить по степени их точности уподобления реальности, принимая при этом тот факт, что полного соответствия с действительностью не может быть по определению, так как кинопроизведение является продуктом творческого вымысла, лишь еще одной интерпретацией окружающей действительности. Идентификация с киноперсонажем во многом зависит от силы «эффекта присутствия» при просмотре фильм, когда зритель начинает проживать жизнь героев как свою собственную. Известный отечественный киновед Г. С. Прожико утверждает, что стремление зрителя к восприятию реализма на экране связано со стабильностью собственного образа мира, представляющей собой сумму мировоззренческих представлений о действительности, в том числе их оценочную составляющую, представленную в виде ценностей (Прожико, 2004). Напротив, нечеткие представления о мире и своем месте в нем, размытость ценностных представлений рождает желание уйти из некомфортной реальности, создать иную, виртуальную, позволяющую снизить эмоциональное напряжение. Вместе с тем, это утверждение не является столь очевидным, так как существуют ряд исследований, где доказывается, что разные зрители один и тот же медиаконтент могут интерпретировать по-разному (Муха, 2004). В силу неоднозначности проблемы восприятия игрового кино с разной степенью реалистичности зрителями с особенностями их ценностного мировосприятия, в рамках более широкого исследования роли стиля жизни зрителя в его кинопредпочтениях, одной из исследовательских задач было выдвинуто изучение влияния ценностного сознания зрителя на выбор кинофильмов с разным уровнем реалистичности.

Опрос проводился в 2019–2020, в нем приняли участие 210 человек, из них 118 девушек и 92 юноши в возрасте 18–22 года. В качестве методов исследования использовался авторский опросник кинопредпочтений, который позволил выделить группы студентов, для которых шкала реалистичности оказалась значимой при выборе фильмов. Для анализа ценностного восприятия любимых киногероев и стиля жизни самих зрителей применялась методика ценностного профиля личности С. Шварца. Также

использовалась методика изучения уровня эмоционального напряжения П. Лежерона, так как эмоциональные состояния играют важную роль при выборе кинофильма.

В процессе исследования обозначились группы с диаметрально противоположным отношением к таким критериям выбора как «реализм» и «фантастичность» кинопроизведения ($p < 0,01$ по критерию Спирмана), что можно объяснить разными целями, которые преследуют зрители, осуществляя киновыбор. Реалистические фильмы предлагают более полное погружение в кинореальность и сопереживание героям, тогда как фантастические фильмы привлекают зрелищностью и способностью удивлять, позволяя тем самым переключиться от повседневности на что-то яркое и будоражащее воображение.

Обнаружено, что фантастические фильмы чаще выбирают юноши, ценя в кинопроизведении, помимо фантастической составляющей, динамичность и зрелищность, а также наличие сверхгероев, спасающих миры. В подавляющем большинстве эти фильмы произведены в США или являются совместного с США производства. Девушки чаще выбирают реалистичные фильмы драматического жанра, соотнося происходящее на экране с собственными жизненными переживаниями и представлениями о действительности, ценя неторопливое и обстоятельное киноповествование, позволяющее более глубоко погрузиться в жизнь героев ($p < 0,01$). Динамизм и саспенс, напротив, у зрителей-реалистов скорее вызовет отторжение, чем привлечет. Это объяснимо: известно, что ужасы в реалистичных произведениях вызывают больше эмоциональных переживаний, чем в фантастических фильмах, вызывая отклонение от оптимального диапазона эмоционального напряжения киносюжета, способствующего эмоциональной разрядке зрителя, а не нагнетая ее (Petty, Cacioppo, 1984). Интересно отметить, что несмотря на склонность к отторжению полярного с точки зрения реалистичности жанра, зрители-фантасты и зрители-реалисты иногда выбирают одинаковые фильмы, где присутствуют как элементы реализма, так и фантазийная составляющая (например, «Невероятная жизнь Уолтера Митти», «Собачье сердце»), что доказывает зависимость распределения по шкале реалистичность-фантастичность от субъективного восприятия зрителя происходящего на экране.

Анализ ценностных профилей выявил некоторые отличия в психологическом портрете зрителей-фантастов и зрителей реалистов, а также различия в их восприятии кинопроизведения и оценки любимых киноперсонажей. Так, любителей фантастики отличает от остальной выборки потребность к новизне и любовь к приключениям ($p < 0,01$). Это находит отражение в их выборы фантастических блокбастеров с динамизмом ки-

ноповествования и опасностями, с которыми сталкиваются киногерои. Также у данной категории зрителей в ценностном профиле превалирует ценности, связанные с осознанием важности поддержания безопасности страны ($p < 0,01$), неслучайно в большей части фантастических фильмов, которые называют данные зрители («Звездные войны», «Властелин колец», «Пятый элемент», «Мстители» и т. д.), герои не просто свершают отважные поступки, они спасают мир или даже целые миры.

У зрителей-реалистов отсутствуют ярко выраженные отличия в их ценностном профиле. От остальной выборке их отличает большая эмоциональная стабильность при выполнении ответственных поручений ($p < 0,01$). Такая внутренняя ответственность находит отражение в выборе кинофильмов, где в героях ценится глубокое осмысление норм и правил сообществ, которым эти герои принадлежат, как гарант стабильности нахождения в них ($p < 0,01$). Как отмечалось выше, эти фильмы могут даже содержать элементы вымысла, но для данной категории зрителей они, скорее всего, играют второстепенную роль, помогая посмотреть на жизнь под новым ракурсом, увидеть неожиданное в привычном, заставить задуматься. Выборы любителей реалистических сюжетов, более разнообразны, чем выборы любителей фантастики, склонных выбирать популярные блокбастеры. У зрителей-реалистов демонстрируется также большой разброс по странам изготовителям (США, Россия, страны Европы, Южная Корея и т. д.). Что объединяет фильмы, которые выбирают зрители-реалисты – в них всегда особый акцент ставится на взаимоотношения между людьми, раскрываются причины и последствия их поступков и конфликтов.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о влиянии на кинопредпочтения образа жизни зрителей, отраженного в их ценностях и эмоциональных переживаниях. Кинопросмотр, являясь одной из форм проведения досуга, позволяет не только заполнить время, но и в легкой, развлекательной форме получить подтверждение правильности собственного мировосприятия. Так любители фантастики, отличающиеся стремлением к разнообразным переживаниям и патриотизмом, предпочитают смотреть фильмы про спасителей мира, чья жизнь трудна и опасна. Любители реализма, отличающиеся повышенной стрессоустойчивостью в работе и учебе, в кинопроизведениях ценят присутствие внутренних конфликтов у персонажей, обоснованность их поступков, продуманность мира. Для зрителей-реалистов игровое кино является не просто временем проведения досуга, а одним из способов познания мира. Несмотря на то, что «реалисты» и «фантасты» находятся в определенной оппозиции друг к другу с точки зрения своих киновы-

боров, кинопроизведения могут совпадать, если в них присутствуют как элементы реализма, так и фантастические допущения. Но при этом зрители при просмотре кинопроизведений будут акцентировать внимание на том, что созвучно их внутреннему миру и подтверждает собственное ценностное мировосприятие.

Список литературы

1. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ: пер. с англ. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2004.
2. Воскресенская Н. Г. Социально-психологическая характеристика любителей определенных киножанров // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 78–87.
3. Курбак Т. А. Психологический портрет современного кинозрителя: структура и связи кинопредпочтений // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 4. С. 5–19.
4. Муха И. П. Понятие информации в кино // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 1. С. 44–49
5. Прожико Г. С. Концепция реальности в экранном документе. Москва: ВГИК, 2004. 54 с.
6. Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. Москва: Новая школа, 1997.
7. Строева О. В. Архитип героя в контексте неомифологизма современной экранной культуры // Вестник ВГИК. 2019. № 2 (40). С. 116–126
8. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Санкт-Петербург.: 2001.
9. Bandura. A. Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.) Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. Pp. 61–90.
10. Fiske, J. Television and Postmodernism // Mass Media and Society. London: Edward Arnold. 1991. Pp. 55–67.

Исследование отношений к другим людям у студентов разных профессиональных групп*

Л. А. Журавлева

ИП РАН, Москва

e-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Аннотация. Профессиональная подготовка студентов требует учета личностных характеристик молодых людей. В ряде исследований были установлены связи личностных и профессиональных переменных на примере отдельных, в частности, социономических профессий (класс «Человек-человек»). В нашем исследовании изучались особенности становления отношений у студентов, осваивающих профессии трех классов: «Человек-знак», «Человек-человек», «Человек-общество» (по Е.А. Климову).

Ключевые слова: классы профессий, класс «Человек-знак», класс «Человек-человек», класс «Человек-общество».

Психология отношений интенсивно развивается в Институте психологии РАН (Журавлев, Позняков, 1992; Журавлева, 2019; Китова, Журавлев, 2020; Купрейченко, Журавлев, 1999; и др.) и в таких психологических центрах, как Владимир (Психология отношений..., 2009; Психология отношений..., 2016; Современное состояние ..., 2018; Ценностные трансформации ..., 2010), Тверь (Психология, управление ..., 2016; Субъект труда ..., 2019) и др.

С целью проведения исследования использовалась методика Л. Н. Собчик ДМО («Диагностика межличностных отношений») для изучения типологии индивидуально-личностных свойств и стилей (типов) межличностных отношений (в ее основе лежит тест Т. Лири). Л. Н. Собчик выполнила методическую работу по апробации нескольких вариантов методики, в том числе и такого, который может предоставить данные с учетом профессиональных особенностей.

Именно это позволило нам получить результаты, связанные с особенностями становления отношений к другим людям у студентов, проходящих подготовку к освоению трех разных классов профессий: «Человек-знак», «Человек-человек», «Человек-общество» (по Е. А. Климову).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01142.

В исследовании приняли участие следующие выборки студентов:

1) 253 человека, проходящие подготовку по таким специальностям, как: информационные технологии, программирование, бухгалтерское дело – «Человек – знак»;

2) 242 человека, проходящие подготовку по таким специальностям, как: психология, менеджмент, ресторанное, гостиничное, туристическое, таможенное дело, коммерческое право – «Человек – человек»;

3) 240 человек, проходящие подготовку по таким специальностям, как: международная экономическая деятельность, коммерция, маркетинг, налогообложение – «Человек – общество».

Всего к исследованию были привлечены 735 студентов (395 женщин и 340 мужчин).

Для сравнения различий между профессиональными группами по количественным показателям использовался непараметрический критерий Краскела-Уоллиса, а для сравнения по бинарным и номинальным показателям – критерий Хи-квадрат Пирсона.

У всех изучаемых групп студентов «властно-лидирующий» тип отношений к другим людям заметно превалировал над всеми остальными типами отношений. При этом наиболее выраженным преобладание наблюдается у студентов группы профессий «Человек-человек» ($M=7,63$), на втором месте находятся показатели студентов «Человек-общество» ($M=7,18$), на третьем – «Человек-знак» ($M = 6,32$). Таким образом, можно полагать, что для большинства студентов характерным является стремление доминировать, желание играть руководящую роль в разнообразных межличностных отношениях, брать на себя ответственность за решение тех или иных проблем.

Интересен тот факт, что у групп студентов, которые осваивают классы профессий «Человек-человек» и «Человек-общество», рассматриваемые типы отношений по степени выраженности выстроились идентично, в отличие от студентов, которые осваивают класс профессий «Человек-знак».

Итак, на втором месте по выраженности у профессиональных групп «Человек-человек» и «Человек-общество» находится «Сотрудничающий-конвенциональный» тип отношений к другим людям (соответственно, $M = 6,57$ и $M = 6,38$). Эти студенты стремятся к паритетному сотрудничеству, доброжелательному и взаимовыгодному взаимодействию, они склонны учитывать мнения партнеров, проявлять ответственность и великодушные в делах.

На третьем месте по выраженности находится «Ответственно-великодушный» тип отношений (соответственно, $M=6,17$ и $M=6,11$). Эти

студенты вполне готовы брать на себя ответственность в непростых ситуациях, исправлять ошибки коллег и товарищей, уверенно налаживать деловые отношения.

На четвертом месте находится «Независимо-доминирующий» тип отношений к другим (соответственно, $M=5,90$ и $M=6,01$). Такие студенты проявляют независимость в принятии решений, они не склонны идти на поводу у тех, кто хочет оказать на них воздействие или давление.

На последних позициях находятся три типа отношений: «Недоверчиво-скептический», «Покорно-застенчивый» и «Зависимо-послушный». Студенты, строящие такого типа отношения с другими людьми, составляют меньшинство.

У студентов класса профессий «Человек-знак» на втором месте находится «Независимо-доминирующий» тип отношений ($M=5,73$). Данная группа студентов в своей будущей профессии намерена добиваться успехов, работая, в основном, с техническими средствами. В связи с этим налаживание и поддержание разного типа отношений с окружающими для них не столь значимы, как для студентов, осваивающих классы профессий «Человек – человек» и «Человек – общество».

На третьем месте оказался «Сотрудничающий-конвенциальный» тип отношений ($M=5,53$), на четвертом – «Прямолинейно-агрессивный» тип ($M=5,51$), причем практически у близкой по количеству группы студентов. У них можно наблюдать агрессивность и прямолинейность в отношениях с окружением в деловых и личных отношениях.

Слабо выражены у студентов класса профессий «Человек-знак» такие типы отношений, как «Недоверчиво-скептический» ($M=5,22$), «Ответственно-великодушный» ($M=5,21$), «Покорно-застенчивый» ($M=4,47$) и «Зависимо-послушный» ($M=4,18$).

Важно отметить, что студенческая молодежь, представляющая такие классы профессий, как «Человек-человек» и «Человек-общество», во время обучения направлены на развитие навыков тесного и разноректорного делового взаимодействия с окружающими. Именно поэтому «Сотрудничающий-конвенциальный» и «Ответственно-великодушный» типы отношений с другими людьми смогут им помочь в достижении высоких профессиональных результатов, как в их деятельности, так и в отношении успешного карьерного роста.

Следует отметить, что как у мужчин, так и у женщин, участвовавших в исследовании, на первом месте по выраженности находится «Властно-лидирующий» тип отношений. Однако далее обнаруживаются расхождения в степени проявления типов отношений у мужчин и женщин.

У мужчин типы отношений к другим людям выстроились в следующем порядке: 2-е место – «Независимо-доминирующий» тип; 3-е – «Прямолинейно-агрессивный»; 4-е – «Сотрудничающий – конвенциальный»; 5-е «Недоверчиво-скептический»; 6-е – «Ответственно-великодушный»; 7-е – «Покорно-застенчивый»; 8-е – «Зависимо-послушный»

У женщин типы отношений выстроились другим образом: 2-е место – «Сотрудничающий – конвенциальный»; 3-е – «Ответственно-великодушный»; 4-е – «Независимо-доминирующий»; 5-е - «Недоверчиво-скептический»; 6-е – «Прямолинейно-агрессивный»; 7-е – «Покорно-застенчивый»; 8-е – «Зависимо-послушный».

Таким образом, для женщин в отличие от мужчин более характерными являются такие характеристики отношений с окружающими, как паритетное сотрудничество, ответственность при выполнении разной сложности задач, великодушие, независимость в принятии решений.

У мужчин более выражены другие характеристики отношений: выраженное доминирование, независимость, прямолинейность вплоть до агрессивности во взаимодействии, в меньшей степени выражено стремление к партнерскому сотрудничеству.

Итак, можно говорить о том, что существует взаимосвязь личностных характеристик отношений, общения и классами профессий, по которым ведется подготовка студентов в Вузах, что необходимо принимать во внимание в процессе специальной подготовки студентов к взаимодействию, социальному поведению, а также в воспитательной работе с ними.

Список литературы

1. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Динамика межгрупповых отношений в условиях изменения форм собственности // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 24–32.
2. Журавлева Н. А. Роль нравственного воспитания в становлении морально-этических ценностей молодежи // Актуальные проблемы исследования массового сознания. Материалы У Международной научно-практической конференции. Пенза. 2019. С. 75–78.
3. Китова Д. А., Журавлев А. Л. Социально-психологические ресурсы развития общества в условиях цифровых технологий // Социологическая наука и социальная практика. 2020. Т. 8. № 2 (30). С. 24–55.
4. Купрейченко А. Б., Журавлев А. Л. Отношение современных российских предпринимателей к морально-этическим нормам делового поведения // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 89–109.

5. Психология отношений: полисистемный субъектно-деятельностный подход. Владимир, 2009.

6. Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. Владимир, 2016.

7. Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.

8. Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности: Сборник научных трудов, посвященный 125-летию со дня рождения В.Н. Мясищева. Владимир–Москва: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2018.

9. Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.

10. Ценностные трансформации в психологии отношений: теория, социальная практика и перспективы: Материалы У11 Международной научно-практической конференции. Владимир, 2010.

УДК 159.9

Гендерная идентичность как фактор удовлетворенности браком

Д. В. Затеева, Н. В. Клюева

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: zateeva.dasha0804@gmail.com, e-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности гендерной идентичности молодых и зрелых супругов, проявляющиеся в семье через выполнение определенных ролей, а также их взаимосвязь с удовлетворенностью браком. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о наличии специфики во взаимосвязи между гендерной идентичностью, распределением ролей в семье и удовлетворенностью браком у молодых и зрелых супругов.

Ключевые слова: гендерная идентичность, ролевая структура семьи, удовлетворенность браком, факторы удовлетворенности браком.

Проблема удовлетворенности браком и семейной жизнью является одной из актуальных в проблематике семейной психологии, поскольку ее

решение имеет практическое значение для повышения эффективности общения супругов и оптимизации совместной жизни.

На сегодняшний день существует достаточно много исследований, направленных на изучение факторов, влияющих на успешность и прочность брака. Вместе с тем, работ, где в качестве фактора рассматривались бы особенности гендерной идентичности супругов, встречается крайне мало. Изучение гендерных особенностей в психологии семьи и брака достаточно актуально, поскольку в современном обществе происходит смена гендерных стереотипов и, в связи с этим, трансформация супружеских отношений.

Гендерные особенности супругов имеют большое значение при выстраивании гармоничных супружеских отношений. Сравнительный анализ особенностей гендерной идентичности и распределения ролей в молодых и зрелых семьях поможет определить тонкости и нюансы во взаимоотношениях супругов, влияющие на удовлетворенность браком на разных этапах семейной жизни.

Теоретическое обоснование. Гендерная идентичность – аспект самосознания личности описывающий переживание человеком себя, как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности/фемининности [7]. Два показателя – маскулинность и фемининность образуют четыре типа гендерной идентичности: маскулинный, феминный, андрогинный, недифференцированный [6].

Мы исходим из того, что в структуре гендерной идентичности выделяют 3 компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий. Поведенческий компонент гендерной идентичности в семье проявляется через выполнение определенных семейных ролей. Семейная роль – нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека, занимающего определенную позицию в семейных отношениях. Степень принятия членом семьи своей семейной роли определяет эффективность ее выполнения и, как следствие, успешность функционирования семейной структуры в целом [3].

Изучая подходы различных авторов к определению понятия удовлетворенность браком (В. А. Сысенко, С. И. Голод, Ю. Е. Алешина, М. С. Мацковский) было обнаружено, что в психологической науке не выстроено единого подхода к его определению. С. И. Голод дает наиболее полное определение и полагает, что *удовлетворенность браком складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различ-*

ными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности [1; 5].

Т. А. Гурко, а также А. Ю. Тавит в своих работах помимо прочих выделяют в качестве фактора удовлетворенности браком распределение хозяйственно-бытовых обязанностей. [1; 4; 5] Ю. Е. Алешина исследовала связь между удовлетворенностью браком у женщин и распределением обязанностей в семье: в семьях, где роли распределены (муж помогает жене), удовлетворенность отношениями у женщин выше, чем в традиционных семьях, где основная забота о домашних делах лежит на женщине. Однако структура семейных ролей значительно меняется в ходе цикла развития семьи [1; 2].

Цель исследования: изучить взаимосвязь между гендерной идентичностью супругов и удовлетворенностью браком, а также между семейными ролями и удовлетворенностью браком у семей со стажем семейной жизни от 0 до 3 лет и со стажем более 15 лет.

Гипотеза: Равноправное, гибкое распределение ролей в молодых и зрелых супружеских парах влияет на удовлетворенность браком.

Методы исследования: диагностические методы: тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко); методика «Полороловой опросник» (С. Бем); опросник «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская). Математико-статистические методы: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 31 супружеская пара. Выборку составили 15 мужчин и 15 женщин со стажем семейной жизни от 6 месяцев до 3 лет в возрасте 19-29 лет без детей, а также 16 мужчин и 16 женщин со стажем семейной жизни от 21 года до 33 лет в возрасте 42–60 лет, проживающих в Центральной России.

Результаты. На первом этапе исследования нами были определены типы гендерной идентичности молодых и зрелых супругов. Так, для большинства молодых мужчин характерен андрогинный тип личности (60 % опрошенных), для 33,3 % – маскулинный и для 6,7 % – феминный. Для зрелых мужчин также преобладающим оказался андрогинный тип личности (75% опрошенных), для 25 % – феминный, а представители маскулинного типа отсутствуют. Полученные различия между молодыми и зрелыми мужчинами могут быть связаны с большим количеством пережитых зрелыми мужчинами стадий семейного цикла, в результате которых они могли приобрести и перенять от своих жен некоторые личностные качества и паттерны поведения, характерные для традиционной женской роли.

Для большинства молодых женщин характерен феминный тип личности (60 % опрошенных), а для 40 % – андрогинный. У зрелых женщин преобладающим оказался андрогинный тип личности (62,5 % опрошенных), а феминный – у 37,5 %. Представители маскулинного типа гендерной идентичности отсутствуют в обеих группах женщин. Трансформация гендерной идентичности женщин с течением времени может быть связана с рядом причин:

1. Механизм компенсации. Поскольку женатые мужчины со временем становятся менее маскулинными, жены таким образом берут на себя часть их функций;

2. Воспитательный, формирующий механизм. Традиционные культурные образцы подчеркивают вторичность и незаметность женской роли, в результате чего женщины уже с детства стремятся обладать некоторыми мужскими качествами, поэтому усваивают необходимость совмещать традиционно женскую роль с профессиональной, которая представляется тождественной мужской роли.

На втором этапе исследования мы поделили супругов по типу гендерной идентичности. Было выявлено 3 группы: андрогинные молодые и зрелые мужчины, андрогинные молодые и зрелые женщины, феминные молодые и зрелые женщины. Для каждой группы был проведен анализ по распределению семейных ролей и удовлетворенности браком.

В целом андрогинные и молодые, и зрелые мужчины придерживаются равноправного разделения ролей. Различия между ролями «Материальное обеспечение» и «Организация развлечений» у молодых и зрелых андрогинных мужчин являются достоверными при $p \leq 0,05$. Обе эти роли авторами методики выделены как традиционно мужские. Молодые мужчины в большей степени актуализируют маскулинные стратегии внутри андрогинного типа гендерной идентичности, а зрелые мужчины наоборот феминные, разделяя традиционно мужские роли между собой и супругой или даже полностью передавая их в руки женщины. Также было выявлено, что и молодые, и зрелые андрогинные мужчины одинаково высоко удовлетворены браком.

Значимых различий между семейными ролями у молодых и зрелых андрогинных женщин выявлено не было. Однако средние значения по ролям «Эмоциональный климат» и «Организации развлечений» у зрелых андрогинных женщин выше, чем у молодых. Молодые женщины тяготеют больше к партнерскому разделению ролей, в то время как зрелые могут сочетать в своем ролевом репертуаре равноправное разделение ролей и единоличное выполнение, как женских, так и мужских

ролей. И молодые, и зрелые андрогинные женщины оценивают свои отношения как благополучные.

Различие между ролью «Сексуальный партнер» у молодых и зрелых феминных женщин является достоверным при $p \leq 0,05$. В молодых семьях женщины чаще выступают инициаторами интимных отношений, чем в более зрелых семьях. В то же время, и молодые, и зрелые феминные женщины разделяют данную роль с супругами. Это может быть связано с тем, что в молодых семьях происходит процесс адаптации, в том числе интимно-личностной: оба супруга пытаются достичь взаимного физического и морально-функционального удовлетворения интимными отношениями. В зрелых же семьях процесс адаптации уже пройден, а сами супруги нашли наиболее приемлемый для них способ реализации данной роли. Также различие в степени удовлетворенности браком у молодых и зрелых феминных женщин является достоверным при $p \leq 0,05$. Молодые феминные женщины оценивают свои отношения как абсолютно благополучные, а зрелые – как просто благополучные. Возможно, сочетание партнерского и традиционного распределения ролей для зрелых феминных женщин менее предпочтительно, чем для молодых.

На третьем этапе нами были оценены взаимосвязи между компонентами гендерной идентичности супругов и удовлетворенностью браком, а также между семейными ролями и удовлетворенностью браком у молодых и зрелых мужей и жен.

Удовлетворенность браком молодых мужей отрицательно коррелирует с ролью «Семейная субкультура». Можно предположить, что уровень удовлетворенности браком у мужчин изменяется от степени их интегрированности в домашние дела, поскольку в таком случае будет меньше конфликтов с женой по поводу ее ролевой перегруженности.

Удовлетворенность браком молодых жен положительно коррелирует с индексом IS, т. е. чем более феминна жена, тем ее удовлетворенность браком выше. Удовлетворенность браком мужа также положительно коррелирует с феминностью жены и ее удовлетворенностью браком. Удовлетворенность браком жены отрицательно коррелирует с ролями «Материальное обеспечение» и «Хозяин-Хозяйка». Также удовлетворенность браком мужа отрицательно коррелирует с ролями «Эмоциональный климат», «Организация развлечений» и «Хозяин-хозяйка» у жены. Все это соотносится со стремлением молодых супругов сочетать партнерское и традиционное распределение ролей в семье.

Статистически значимых связей удовлетворенности браком с компонентами гендерной идентичности и семейными ролями у зрелых мужей не обнаружено. Удовлетворенность браком зрелых жен отрицательно

коррелирует с феминностью. Полученные данные соотносятся с трансформацией гендерной идентичности женщин в сторону андрогинизации. Удовлетворенность браком мужа положительно коррелирует с удовлетворенностью браком жены. Также удовлетворенность браком мужа отрицательно коррелирует с ролью «Эмоциональный климат» у жены. Феминность мужа отрицательно коррелирует с ролью «Эмоциональный климат» жены. В связи с тем, что у зрелых женщин наблюдается тенденция к андрогинизации, наличие у самих мужчин феминных черт позволяет им оценивать свои отношения как благополучные.

Выводы

1. Гендерная идентичность супругов по мере развития семейных отношений трансформируется путем сглаживания полярных феминного и маскулинного типов;

2. Несмотря на разное сочетание типов гендерной идентичности и способов распределения ролей в семье, удовлетворенность браком в семьях с разным стажем семейной жизни остается на высоком уровне.

Список литературы:

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 244 с.

2. Денисова Е. А., Агаян К. А. Сравнительный анализ супружеской удовлетворенности в молодых и зрелых семьях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 7 (июль). С. 143–148.

3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005. 320 с.

4. Котельникова Ю. С. Психологические факторы удовлетворенности браком в молодых семьях // Вопросы науки и образования. 2018. № 4(16). С. 60–63.

5. Леягина С. К. Сравнительный анализ социально-психологических факторов удовлетворенности браком в русских и осетинских семьях // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. № 3. С. 36–40.

6. Ретих М.В. Андрогинная гендерная идентичность личности в контексте психологической совместимости супругов // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2/2(82). С. 67–71.

7. Румянцева, П.В. Гендерная идентичность // Гендерная психология. 2-е изд. / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. С. 248–255.

Анализ надежности и валидности нового инструмента для диагностики профессионального перфекционизма*

А. А. Золотарева

*НИУ «Высшая школа экономики», Москва
e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com*

Аннотация. В статье представлен психометрический анализ шкалы профессионального перфекционизма. Результаты исследования, основанные на тестировании 157 взрослых работающих респондентов, указали на то, что шкала надежна ($\alpha=0.82-0.83$) и валидна (позитивный профессиональный перфекционизм положительно коррелирует с автономной профессиональной мотивацией, а негативный профессиональный перфекционизм – с трудоголизмом и контролируемой профессиональной мотивацией).

Ключевые слова: шкала профессионального перфекционизма, надежность, валидность.

В современной психологии наблюдается рост научного интереса к проблеме перфекционизма в профессиональной среде: по данным PsycINFO® (базы данных Американской психологической ассоциации), термин «перфекционизм» в сочетании с такими поисковыми запросами, как «работа», «работники», «рабочее место» и «профессиональный», релевантен 737 психологическим публикациям, среди которых больше трети (34.1%) были опубликованы в период с 2015 по 2020 годы. При этом в эмпирических исследованиях профессионального перфекционизма, как правило, используется многомерная шкала перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) П. Хьюитта и Г. Флетта, которая диагностирует три типа перфекционизма: перфекционизм, ориентированный на себя (установление высоких личных стандартов и стремление к оцениванию и цензурированию собственного поведения), перфекционизм, ориентированный на других (ожидания в отношении способностей других) и социально предписываемый перфекционизм (воспринимаемая необходимость соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других) (Hewitt, Flett, 1991). В ранних работах было доказано, что перфекционизм, ориентиро-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00743.

ванный на себя, измеряет позитивное стремление к совершенству, в то время как социально предписываемый перфекционизм оценивает негативное стремление к совершенству (Stoeber, Otto, 2006). Позже исследователи обнаружили, что MPS является шкалой для диагностики личностных особенностей перфекционизма и не может быть психометрически обоснованным инструментом для диагностики перфекционизма в профессиональной среде (Stoeber, Damian, 2016).

Целью настоящего исследования стал анализ надежности и валидности нового инструмента для диагностики профессионального перфекционизма.

В исследовании приняли участие 157 взрослых работающих респондентов в возрасте от 23 до 69 лет ($M=43,32$, $SD=12,89$) с общим стажем профессиональной деятельности от 1 до 44 лет ($M=22,29$, $SD=12,26$). Среди них 47,8 % женщин, 28,7 % имели неполное среднее или общее среднее образование, 16,6 % – среднее профессиональное образование, 54,7 % – высшее или два и более высших образования.

Все участники исследования заполнили анкету, содержащую блок с вопросами социально-демографического характера (пол, возраст, уровень образования и общий стаж профессиональной деятельности), а также следующие методики: 1) шкала профессионального перфекционизма (далее – ШПП), разработанная автором статьи для оценки позитивного и негативного типов профессионального перфекционизма; 2) Голландская шкала трудовой зависимости В. Шауфели в адаптации А. В. Ловакова, направленная на оценку трудолюбия как сильной, неконтролируемой страсти к работе (Ловаков, 2016); 3) опросник профессиональной мотивации Е. Н. Осина, Т. Ю. Ивановой и Т. О. Гордеевой, измеряющий автономный и контролируемый типы профессиональной мотивации (Осин, Иванова, Гордеева, 2013).

Описательная статистика представлена на основе показателей средних значений и стандартных отклонений для шкалы позитивного профессионального перфекционизма ($M=12,94$, $SD=3,11$) и шкалы негативного профессионального перфекционизма ($M=13,03$, $SD=3,68$). Анализ социально-демографических различий по показателям ШПП указал на то, что о более высоких показателях позитивного профессионального перфекционизма сообщают сотрудники более старшего возраста ($H=15,71$, $p\leq 0,001$), с более высоким уровнем образования ($H=48,25$, $p\leq 0,01$) и большим стажем работы ($H=11,97$, $p\leq 0,01$) и, напротив, более высокие показатели негативного профессионального перфекционизма демонстрируют сотрудники более младшего возраста ($H=24,32$, $p\leq 0,01$), с более низким уровнем образования ($H=8,61$, $p\leq 0,05$) и меньшим стажем работы ($H=30,42$, $p\leq 0,001$).

Коэффициенты α -Кронбаха составили значения 0,82 и 0,83 для субшкал позитивного и негативного профессионального перфекционизма, что свидетельствует в пользу внутренней надежности ШПП.

Оценка факторной структуры ШПП была проведена с помощью эксплораторного факторного анализа (ЭФА), по результатам которого было обнаружено двухфакторное решение, объясняющее 60,9 % дисперсии (значение критерия выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина составило 0,787 при значимом показателе сферичности Бартлетта, равном 636,293 ($df = 45$), $p \leq 0,001$). Первый фактор составили пять пунктов с факторными нагрузками от 0,53 до 0,81 (все пункты этого фактора принадлежат шкале позитивного профессионального перфекционизма), второй фактор составили пункты с факторными нагрузками в пределах значений от 0,65 до 0,82 (соответственно, эти пункты принадлежат шкале негативного профессионального перфекционизма).

Факторная структура, обнаруженная с помощью ЭФА, была проверена посредством подтвержденного факторного анализа (КФА). Проверяемая модель показала отличное соответствие данным ($\chi^2(28) = 35,540$, $p \leq 0,001$; TLI = 0,980; CFI = 0,988; RMSEA = 0,042 (90 % CI от 0,000 до 0,079)). Коэффициент корреляции между субшкалами позитивного и негативного профессионального перфекционизма составил отрицательное значение ($r = -0,55$, $p \leq 0,001$). Соответствие эмпирической структуры шкалы теоретической модели феномена подтверждает факторную валидность диагностического инструмента, а статистически значимый коэффициент корреляции между субшкалами, находящийся в пределах $0,50 \leq r < 0,85$, говорит о его номологической и дискриминантной валидности (Perry et al., 2015).

Кроме того, позитивный профессиональный перфекционизм положительно коррелирует с автономной профессиональной мотивацией ($r = 0,54$, $p \leq 0,001$), а также отрицательно – с чрезмерностью работы ($r = -0,43$, $p \leq 0,001$), навязчивостью работы ($r = -0,36$, $p \leq 0,001$) и контролируемой профессиональной мотивацией ($r = -0,27$, $p \leq 0,001$), и, напротив, негативный профессиональный перфекционизм отрицательно коррелирует с автономной профессиональной мотивацией ($r = -0,38$, $p \leq 0,001$) и положительно – с чрезмерностью работы ($r = 0,38$, $p \leq 0,001$), навязчивостью работы ($r = 0,45$, $p \leq 0,001$) и контролируемой профессиональной мотивацией ($r = 0,62$, $p \leq 0,001$). Эти связи свидетельствуют в пользу конвергентной и дивергентной валидности ШПП (Portney, Watkins, 2000).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что ШПП имеет приемлемые показатели внутренней надежности,

факторной, номологической, дискриминантной, конвергентной и дивергентной валидности, в связи с чем может быть рекомендована в качестве экспресс-средства для диагностики профессионального перфекционизма.

Список литературы

1. Ловаков А. В. Психометрический анализ русскоязычной версии Голландской шкалы трудовой зависимости (DUWAS) // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 3. С. 22–37.
2. Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Гордеева Т. О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8–29.
3. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 60. No. 3. P. 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
4. Perry J.L., Nicholls A.R., Clough P.J., Crust L. Assessing model fit: caveats and recommendations for confirmatory factor analysis and exploratory structural equation modeling // Measurement in Physical Education and Exercise Science. 2015. Vol. 19. No. 1. Pp. 12–21. Doi: 10.1080/1091367X.2014.952370
5. Portney L.G., Watkins M.P. Foundations of clinical research: applications to practice. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Health, 2000.
6. Stoeber J., Damian L.E. Perfectionism in employees: Work engagement, workaholism, and burnout. In F.M. Sirois, D.S. Molnar (eds.). Perfectionism, health, and well-being (265–283). New York: Springer, 2016.
7. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges // Personality and Social Psychology Review. 2006. Vol. 10. No. 4. P. 295–319. doi: 10.1207/s15327957pspr1004_2

Психологические особенности мотивационных установок личности молодежного лидера

Н. Б. Карабушенко, М. М. Штырев

*Российский университет дружбы народов, Москва
e-mail: n_karabushenko@inbox.ru*

Аннотация. В статье поставлена проблема изучения современного молодежного лидерства России, раскрыты современные теории и концепции, посвященные данному психологическому явлению, обозначены новые тренды в социальном проявлении этого феномена. В работе представлена часть масштабного эмпирического исследования, посвященного изучению молодежной элиты. В частности, представлены результаты изучения потребностно-мотивационной составляющей модели молодежного лидерства.

Ключевые слова: молодежное лидерство, элита, политические лидеры, волонтеры, потребности, мотивационные установки личности.

На современном этапе российское общество столкнулось с новыми социальными вызовами: цифровизация различных сфер экономики, переход образовательного процесса в дистанционный формат, корона кризисные явления, усиление роли on-line взаимодействия, удаленные способы осуществления трудовой деятельности и др. Оказавшись в новой для себя реальности, социум нуждается и в обновленных формах общественно-политического управления. Следовательно, значение роли лидера, способного адаптироваться к изменяющимся условиям, работать в ситуации высокой неопределенности и многозадачности, возрастает. И в этой связи особый интерес вызывает молодежное лидерство, как потенциал развития России в обозримом будущем.

Теоретический анализ психологической литературы, посвященный молодежной элите, указывает на некоторые неоднозначные тенденции в формировании будущих лидеров. Зарубежные исследователи (D. E. Super, D. Brown, M. Argyle, A. Furnham, M. M. Tichy, S. Lieberson, P. M. Podsakoff, J. Seltzer, R. F. Priest, S. A. Black, L. Barbosa, A. Priscila) особое внимание уделяют проблеме студенческого лидерства, видя в данном феномене возможность многогранного раскрытия личности, с целью определения ее

дальнейших точек роста. Однако, наряду с этим, в университетской среде увеличивается число автономных, неформальных и не институционализированных коллективов, которые ориентированы на выдвижение собственного лидера, проповедующего идеи отдельно представленных меньшинств, этносов и рас (J. Dukuen, M. P. Sposito, M. C. Corrochano, R. Uribe, M. Alexandra, V. García). Отдельные исследования посвящены изучению социально ориентированной деятельности, способствующей формированию элитных качеств личности и развитию альтруистической направленности лидера (A. Kende, N.A. Lantosa, A. Belinszky, S. Csaba, Z.A. Lukács).

Отечественная психологическая мысль (Е. А. Подвигин, Е. Н. Карелкин, Л. Г. Бикчнтаева, С. И. Ерина, Т. А. Загрузина, О. В. Курышева, Е. Ю. Ольховская, А. Н. Руденко, Л. Н. Аксеновская, А. В. Малиновский, А. Г. Ковалев) исследует молодежное лидерство через призму социального взаимодействия, выявляет особенности его функционирования и ролевого позиционирования. Обращает на себя внимание и пул исследований (О. А. Нечаева, Н. Ю. Аксёнова, С. О. Ермачкова, Е. В. Новикова), посвященных изучению девиаций в деятельности и поведении лидера, основу которых составляют ключевые мотивы и потребности.

Потребностно-мотивационная сфера личности во многом будет определять жизнедеятельность будущих субъектов элиты и является важнейшей составляющей модели современного молодежного лидерства.

Нами было проведено эмпирическое исследование мотивационно-потребностной составляющей лидерства на базе Российского университета дружбы народов, г. Москва (N = 94), с применением методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потёмкиной). Испытуемыми выступили представители групп лидерства в молодежной среде: а) политического на примере молодых политических деятелей (N = 47) и б) социально-ориентированного на примере волонтеров (N = 47). В исследовании был использован метод математической статистики (сравнительный анализ посредством критерия U-Манна-Уитни в программе IBM SPSS Statistics 22).

Сравнительный анализ показал наибольшее количество статистически значимых различий по шкалам выбранной методики. По шкале «Ориентация на процесс» у социально активной молодежи, занимающейся добровольческой деятельностью, данная ориентация выше ($C_p=50,99$), чем у молодых политиков ($C_p=31,86$), следовательно, $U=462$ при $p=0,000$. Это обстоятельство обусловлено тем, что само добровольческое движение предполагает пребывание субъекта в процессе деятельности, готовность помочь нуждающимся в каждую минуту, способность

в любое время дня и ночи включиться в ту работу, которая востребована социальным окружением. Таким образом, добровольцы получают удовольствие от самого процесса деятельности, их привлекает совместная, коллективная работа.

Статистически значимые различия также выявлены по шкале «Ориентация на эгоизм». Особый интерес вызывают полученные результаты: добровольцы имеют более высокие показатели ($M=47,49$) по степени выраженности эгоизма, чем будущие политические лидеры ($M=35,81$). Сравнительный статистический анализ показывает $U=616$ при $p=0,026$. С одной стороны, это вызывает удивление, т. к. волонтерская деятельность во многом ориентирована на самоотдачу и альтруистические мотивы. Но, с другой, показывает, что молодые люди, занимающиеся добровольческой деятельностью, четко планируют свое будущее, видя себя на государственной службе, в политических и общественных структурах, желают достичь более высокого социального статуса и положения.

Выраженность эгоистических установок у добровольцев перекликается и с установкой на власть. Волонтеры ($M=48,39$) показывают на статистически значимом уровне более высокие результаты по шкале «Ориентация на власть» в отличие от потенциальных политических лидеров ($M=34,79$). Следовательно, $U=577$ при $p=0,010$. Выявленные психологические особенности в большей степени подчеркивают готовность юных добровольцев к управленческой и организаторской деятельности. Если молодые политики уже имеют возможность реализовать себя, как лидеры, уже контролируют работу других людей, влияют на сознание и поведение определенного социального окружения, то, зачастую, добровольцы не имеют такой возможности. При этом общественно активная молодежь ищет ресурсы и возможности реализовать себя во власти, найти свою управленческую нишу, с целью обеспечения своего благополучного будущего.

По ряду шкал статистически значимых отличий не было выявлено. Однако на уровне тенденций некоторые шкалы показали интересные результаты. «Ориентация на альтруизм» более выражена у молодых ребят, занимающихся добровольческой деятельностью ($M=43,11$), чем у будущих политиков ($M=40,74$). Но сравнительный анализ показал, что $U=809$ при $p=0,650$. Возможно, при увеличении выборочной совокупности данная тенденция может стать статистически значимой. В целом, это более закономерно: волонтерами становятся люди, готовые прийти на помощь другим, способные пожертвовать своим временем и собственными ресурсами. В период зрелости человек уже обретает определенные социальные ценности, занимает свою нишу в обществе, поэтому волонтерская работа

пробуждает альтруистическую направленность. Но в нашем исследовании следует сделать поправку на возраст. Юноши и девушки в добровольческой деятельности стремятся самореализоваться, занять свое место в обществе, поэтому мотивы эгоистические, организационно-управленческие не чужды молодому поколению.

Шкала «Ориентация на труд» вызывает интерес для сравнительного анализа. И хотя статистически значимые различия отсутствуют, однако на уровне тенденций результаты получились интересные ($U=696$ при $p=0,136$). На труд более ориентированы добровольцы ($Ср=45,67$), чем молодые политические лидеры ($Ср=37,86$). Это указывает на готовность молодых волонтеров работать, не считаясь со своим временем. Они могут посвящать себя добровольческой деятельности и в выходные, и в праздничные дни, жертвовать отпуском. Для них имеет значение сама работа, которая приносит удовольствие и радость. Состояние занятости, включенности в совместную деятельность пробуждает в добровольцах чувство нужности, востребованности. Молодые политики также немало внимания уделяют труду, т. к. политическая активность требует много усилий и личной вовлеченности. Однако она несколько ниже, чем у волонтеров.

Для молодых политических деятелей и волонтеров характерна высокая социальная активность, готовность участвовать в общественной и политической жизни страны, желание генерировать и транслировать свои идеи, связанные с улучшением жизни населения. Молодые лидеры находятся в курсе политической повестки, отслеживают новости и оперативно реагируют на них своими комментариями или действиями. Желание стать успешным в своей деятельности, достичь высокого социального положения за счет собственных усилий и плодотворной работы – характеризует современную социально активную молодежь.

Список литературы

1. Rendon Uribe M. A. Competenciasocioemodonales de maestros en formación y egresados de gradomas de educación. Prax. Saber [online]. 2019. Vol. 10. № 24.
2. Sposito M. P., Almeida E., Corrochano M. C. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. Educ. Soc. [online]. 2020. Vol. 41.
3. Нечаева О. А., Аксёнова Н. Ю., Ермачкова С. О., Новикова Е. В. Тенденции к лидерству у школьников с дивиантным поведением // Столица Науки. 2020. № 2 (19). С. 103–110.
4. Гакельберг Т. Б., Ковшова Т. П., Морева В. В. Теоретические аспекты лидерства актуальные при вузовской подготовке // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 1 (10). С. 31–37.

5. Мухамедьянова Р. Ф., Ещеркина Л. В. Комплексная проектирование развития лидерства // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2020. Т. 1. № 2 (29). С. 53–58.

6. Бузни А. Н. Когнитивное управление личности собой – главная функция самоменеджмента // Экономика и современный менеджмент: теория, методология, практика. Пенза, 2018. С. 72–85.

УДК 159.9

Принципы практико-ориентированной социально-психологической работы

В. В. Козлов

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Аннотация. В статье излагаются основные принципы практико-ориентированной социально-психологической работы

Ключевые слова: личность, группа, позитивность, соотнесенность, потенциальность.

В этом году исполнилось 30 лет работы автора этой статьи в прикладной социальной психологии, деятельности профессионального социального психолога в групповой форме семинаров и тренингов различного контекста.

За 30 лет, проведя более 900 выездных ретритов, контекстуальных тренингов личностного роста, образовательных семинаров в русле «интегративной психологии», автор сформировал несколько принципов, которые показали свою эффективность в практико-ориентированной социальной психологии.

Опыт показывает, что успешный социальный психолог должен быть не только профессиональным психологом-исследователем, но и психотерапевтом, обладающим системой методов и техник для точного и эффективного разрешения конфликтного напряжения, проблемной ситуации клиента, достижения материальных, социальных, духовных целей личности (Козлов, 2014).

© Козлов В. В., 2020

Первый принцип – принцип позитивности обозначает центрированность специалиста и клиента на положительном опыте. Многолетняя работа с клиентами показывает, что применение этого принципа приносит большой эффект как в повышении социальной эффективности групп и личности, так и улучшении их внутреннего психологического комфорта, удовлетворенности.

Часто личность и группа, являющиеся объектом социального психолога, находятся в дисбалансированном состоянии, которое они оценивают как “плохое” или “проблемное”. Иногда нахождение позитивных элементов в ситуации уже является шагом в трансформации, когда система из неравновесного состояния за счет позитивного отношения и поддержки переходит к равновесному состоянию более высокого порядка, на следующую ступень интеграции (Козлов, 1998).

Позитивная установка во взаимоотношениях с личностью и группой в социальной психологии может являться инструментом, методом в процессе работы.

Этот принцип не означает, что специалист должен все время улыбаться и подбадривать клиента. Позитивность предполагает несколько шагов во взаимодействии с клиентом:

- осознание состояния личности, группы и детерминант кризисной ситуации (рефлексия актуального состояния системы);
- эмпатичное, эмоционально-чувственное вживание в проблемную ситуацию (отождествление с системой);
- постановка общей цели, внутренней стратегии и тактики, психо-технологическое насыщение предполагаемого процесса трансформации ситуации (моделирование перспективного состояния системы);
- реальное разрешение проблемной ситуации, осуществление позитивной перенастройки ситуации (приведение системы в равновесное состояние на новом качественном уровне).

Мы принимаем кризисные состояния личности и группы как особо благоприятные для развития. При этом следует отметить несколько переменных, которые позволяют рассматривать кризисные состояния как проблемную ситуацию, требующую социально-психологического вмешательства:

- кризисные ситуации вызывают положительные сдвиги только на первых фазах (повышение общей активности системы за счет внутренних ресурсов, имеющих интенцию к “гомеостазису”, поддержанию равновесного состояния);
- при высокой интенсивности или длительности травмирующей, конфликтной ситуации возможен срыв адаптационных механизмов личности и группы;

– высока вероятность “застревания” в ситуации без внешней энергетической поддержки и внешней рефлексивной позиции;

– как правило, кризис сопровождается потерей жизненных сил (вitalности), когда конфликтное напряжение лишает группу и личность внутренней энергии, понижением социальной эффективности;

– кризисные ситуации имеют энергетический потенциал, фиксирующий личность и группу на негативном аспекте опыта. Это сопровождается потерей перспективных целей жизни, может привести к более продолжительным психологическим реакциям типа депрессии, апатии, повышению тревожности, другим деструктивным изменениям личности вплоть до психической и физической патологии. На уровне группы кризис может завершиться потерей общегрупповых целей, разрушением интегративных механизмов, к деструктивному психологическому климату и распаду (Козлов, 2014).

Принцип позитивности предполагает использование стратегии социальной фасилитации (положительного подкрепления), стимулирующее влияние социального психолога через доброжелательность, позитивное сопереживание, на поведение, деятельность и общение других.

Использование принципа позитивности также обусловлено тем фактом, что человек, сонастроенный с положительными состояниями, является существом с высокой жизненной энергией, степенью самоактуализации, проявленности в жизни, в творчестве, в социуме. Группа с положительным психологическим климатом является не только средой комфортного существования и реализации для членов группы, но и условием ее высокой социальной эффективности (Козлов, 1995).

Второй принцип – принцип соотнесенности – необходимость учета интенсивности действия психотехнологии и личности социального психолога с уровнем психологических возможностей клиента на структуру, содержание и форму воздействия. Принцип указывает, что в практической деятельности специалист должен придерживаться определенных правил:

– глубокое знание методов практической социальной психологии и как они влияют на групповую динамику и личность;

– сущности не имеет смысла приумножать без необходимости (“бритва Оккама”). Это касается как применения практических методов по содержанию, сложности, количеству, так и уровня когнитивной сложности интерпретации: мера, необходимая достаточность;

– семантическая близость: смысловое содержание теории и методическая оснащенность социально-психологических приемов должны быть понятны, доступны и приемлемы для клиента.

– энергии внешней поддержки по длительности и интенсивности должно быть достаточно для приведения личности и группы из состояния кризиса в состояние баланса;

– цели трансформации и психотерапии, которые ставит профессионал, должны быть соотнесены с индивидуальными и общегрупповыми целями клиентов и составлять единство (Козлов, 2007).

Принцип соотнесенности также касается психологического дистанцирования во время взаимодействия социального психолога и клиента. Кризисные состояния часто могут вызвать стремление не только трансцендировать свою кризисную личность за счет «слияния» со значимым близким (в диаде с кризисной личностью это место занимает социальный психолог), но и психологическую регрессию и, как следствие, образование трансфера особой силы, когда клиент полностью теряет самостоятельность. При работе в групповой форме лидерские позиции социального психолога (особенно когда он выступает в ролевом сценарии всезнающего «гуру» или обладает авторитарным стилем управления на всех стадиях групповой динамики) могут лишить самостоятельности группу как целостного организма.

Важно в ходе работы ненарушение личностных пространств. Они могут взаимодействовать, соприкасаться друг с другом, не нарушая целостности и суверенитета. Поддержка и курирование должно быть соотнесенным пространственно и по интенсивности настолько, чтобы была реальная возможность позитивной интеграции кризисного состояния. При всей интенсивности и плотности взаимодействия в практической социальной психологии клиенту нужно дать пространство для того, чтобы в нем выросла самостоятельность и самодостаточность на новом уровне развития.

Принцип потенциальности заключается в раскрытии ресурсов личности и группы в социально-психологической работе. Если мы обратим внимание на особенности русской ментальности, то можем отметить особый способ восприятия пространства. Оно переживается как простор, как то, куда вырываешься из неволи, как чистую потенциальность бытия, воля, свобода, полноценное дыхание, т. е. духовная жизнь, не стесненная мирской скорбью.

Интегративная методология, опираясь на целостное видение личности и группы в перспективе их материального, социального, духовного роста, предполагает при социально-психологической работе с клиентом раскрытие его потенциальности, развитие интуиции, творчества, высших состояний сознания, личностных ресурсов. Использование этого принципа предполагает, что индивидуум мобилизует свои ресурсы для прео-

доления кризисного состояния, фрустрации и страха, возникающих из-за отсутствия поддержки со стороны окружающих и неадекватность самоподдержки.

На наш взгляд, каждый человек и социальное сообщество обладает тенденцией к саморазвитию и потенциальностью, интенцией к целостности, большей свободе, самодетерминации (Козлов, 2005).

Раскрытие потенциальности может быть достигнута на разных уровнях и не обязательно включать в себя так называемый духовный уровень. Более того – формы раскрытия могут быть различными.

В социально-психологической работе потенциальность может раскрываться:

- в узнавании о различных составляющих личности и группы, структуры, качеств, свойств, способностей, целей, истинной мотивации и т. д.;

- в раскрытии перспектив развития материального, социального и духовного Эго и организации целедостигающей активности;

- в отождествлении или разотождествлении со значимыми фрагментами или качествами своего Эго на личностном уровне и отбрасывания неэффективных форм взаимоотношений, стиля управления, целеполагания, деструктивных для группового функционирования структурных элементов (членов группы или формальных и неформальных лидеров, микрогрупп) в социальных сообществах;

- в раскрытии потенциальных возможностей, способностей, витальных ресурсов;

- усилении основных тенденций личности и группы, особенно когнитивной и гомеостатической;

- получение возможности отказа от ригидного отождествления себя с фрагментами Эго, структурными и динамическими элементами группы и приобретение способности их контролировать;

- раскрытие творческих сил личности, высших психических состояний сознания, экзистенциальных смыслов существования. В группе – переживание чувства «мы», ощущения полной безопасности, комфортности и реализованности в групповом пространстве.

Самое важное в принципе потенциальности – открытие простора для дальнейшего развития, движения, жизни среди людей в полноте личностной самореализации.

В заключение хотелось бы отметить, что эти принципы являются не сводом правил, определяющим процесс социально-психологической работы, а скорее направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющим практическое применение.

Список литературы

1. Козлов В. В. Интенсивные интегративные психотехнологии: Теория. Практика. Эксперимент. Москва, 1998. 427 с.
2. Козлов В. В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. Минск: МАПН, 1995. 304 с.
3. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или овсящение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 528 с.
4. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Москва: Институт психотерапии, 2005. 544 с.
5. Козлов В. В. Психология кризиса. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2014. 528 с.

УДК 159.9

Исследование закономерностей территориального самоопределения молодежи Северо-Востока России*

**С. А. Кузнецова, Е. К. Малинина,
Н. М. Мельникова, Е. В. Чарина**

*НОЧУ «Московский институт психоанализа», Москва
e-mail: snejana.mgdn@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены предварительные результаты текущего исследования, целью которого является определение психологических закономерностей территориального самоопределения молодежи Северо-Востока России. Гипотеза исследования: процесс территориального самоопределения молодежи Северо-Востока России имеет специфику в зависимости от возраста, социальной ситуации развития. Оно будет проявляться в миграционных намерениях и установках, которые по мере личностного развития будут менять свое место в системе регуляторов социального поведения. В исследовании принимают участие старшеклассники, студенты вузов и среднеспециальных учебных заведений Магадана и Якутска.

Ключевые слова: территориальное самоопределение, регуляторы социального поведения, миграционное намерение, миграционная установка.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00579 А.
© Кузнецова С. А., Малинина Е. К., Мельникова Н. М., Чарина Е. В., 2020

Тематика исследований процессов миграции разнообразна в связи с многогранностью этого феномена, связью с различными потребностями людей, видами их деятельности, сферами жизни. Так, например, изучаются закономерности трудовой миграции (Piracha M., Saraogi A., Zhougyu He, Guofang Zhai, Yasushi Asami), политической миграции (Etling A., Backeberg L., Tholen J.), образовательной миграции (Леденева Л., Некипелова Е., Кузнецова С. А. и др.). В нашей стране начиная с периода распада СССР большое внимание уделяется вопросам завершающего этапа миграционного процесса: изучаются стрессовые явления при добровольном и вынужденном переселении, этапы процесса адаптации мигрантов, а также факторы, определяющие ее успешность (Гриценко В. В., Лебедева Н. М., Павленко Н. В., Солдатова Г. У., Павленко Н. В., Усова Н. В., Хухлаев О. Е. и др.). Для прогноза объемов миграционных потоков изучаются подготовительный этап миграционного процесса, то есть этап формирования миграционных намерений и установок. В этом направлении исследований, чаще представленном работами социологов, изучаются социально-демографические факторы формирования миграционных установок, удерживающие причины (Заславская Т. И., Зайончковская Ж. А., Кокорев Е. А.; Переведенцев В.И., Рыбаковский Л.Л., van Dalen H.P., Henkens K., Thoroddur Bjarnason, Xiushi Yang, Wet W. и др.). Ведутся разработки теории миграции (Carling J., Collins F., 2017). Разрабатываются методы измерения миграционных установок (Ommundsen R., Veer K. Van Der, Krumov K., Le H. Van., Larsen K. S.; Кузнецова С. А., Кузнецов И. Ю., Фещенко А. В.).

Северо-Восток России является миграционно-подвижным регионом, стремительно теряющим население в связи с переездом, начиная с 90-х годов XX в. В связи с актуальностью исследования миграционных процессов на этих территориях мы провели серию социально-психологических исследований миграционных намерений и установок жителей Магаданской области (Кузнецова, 2013; 2017, 2018 и др.) с помощью предложенной нами методики – шкалы миграционных установок (Кузнецова, Кузнецов, Фещенко, 2014). В настоящее время при поддержке РФФИ коллектив авторов проводит исследование, обобщенным теоретическим объектом которого является территориальное самоопределение. Предметом исследования – связь миграционных намерений и установок с системой регуляторов социального поведения личности (ценностей, смысловых ориентаций, способов совладания и психологических защит). Исследование проводится с участием старшеклассников и студентов высших и среднеспециальных учебных заведений Магадана и Якутска. Методологическими и теоретическими основами исследования являются

положения диспозиционной концепции регуляции социального поведения В. А. Ядова; работы в области психологии ценностей и смысла (Леонтьев Д. А., Карпинский К. В., Яницкий М. С. и др.); работы по проблеме совладающего поведения (копинг-стратегий) (Белинская Е. П., Битюцкая Е. В., Крюкова Т. Л., Нартова-Бочавер С. К.; Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Lasarus R., Folkman S. и др.), теоретические разработки в области самоопределения И. Ю. Кузнецова (Кузнецов, Кузнецова, 2003), положенные в основу понятия территориальное самоопределение. Мы понимаем территориальное самоопределение как аспект личностного самоопределения, внутреннюю деятельность личности, в результате которой либо происходит упрочение территориальной идентичности и приверженности территории, либо формирование миграционных намерений и установок. Понятие территориального самоопределения нам представляется удачным для обобщения многогранных психологических механизмов такого сложного социального поведения как миграционное, или отказа от него. Оно позволяет соотносить закономерности миграционного поведения с процессом личностного развития, специфики деятельности личности на разных этапах жизненного пути, с включенностью в различные социальные общности.

Наше исследование направляется гипотезой о том, что процесс территориального самоопределения молодежи Северо-Востока России имеет специфику в зависимости от возраста, социальной ситуации развития. Он будет проявляться в миграционных намерениях и установках, меняющими свое место в системе регуляторов социального поведения и обеспечивать либо психологическую защиту, либо совладание, либо создавать условие реализации ценностей и смыслов. Мы также предполагаем, что процесс территориального самоопределения будут иметь различия в зависимости от этнических особенностей региона (Магаданской области и Республики Саха (Якутия)).

Используются следующие методики: анкета для контроля социально-демографических данных, включающая также прямые вопросы о миграционных намерениях; шкала миграционных установок (Кузнецова С. А., Кузнецов И. Ю., Фещенко А. В., 2014); опросники «Тест смысло-жизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева; «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла; «Индекс жизненного стиля» Плутчика–Келлермана–Конте в адаптации Романовой Е. С., Гребенникова Л. Р.

В исследовании участвуют старшеклассники, студенты вузов и средних специальных учебных заведений Магадана и Якутска, выборка в настоящее время составляет более 400 человек.

Результаты, полученные на выборке 100 студентов Магадана, показывают, что распространенность миграционных намерений у студентов старших курсов по сравнению с первокурсниками, уменьшается. У студентов разных стадий обучения также отличаются связи миграционных намерений и установок с другими психологическими переменными. Для студентов начального этапа обучения в вузе более характерны связи миграционных намерений и установок с разными аспектами смысло-жизненных ориентаций, а для студентов старших курсов – с копинг-стратегиями.

Таким образом, если для студентов младших курсов территориальное самоопределение как аспект личностного самоопределения проходит в пространстве ценностей и смыслов, то для старшекурсников – в пространстве более конкретных жизненных задач и способов их решения.

Список литературы

1. Кузнецов И. Ю., Кузнецова С. А. Самоопределение личности на жизненном пути (научная монография). Магадан: Кордис, 2003. 216 с.
2. Кузнецова С. А. Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 34–45.
3. Кузнецова С. А., Кузнецов И. Ю., Фещенко А. В. Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83–90.
4. Кузнецова С. А. Связь миграционных установок жителей Магадана и особенностей их защитно-совладающего поведения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 64–75. Doi: 10.22363/2313-1683-14-1-64-75
5. Кузнецова С. А. Временные перспективы и миграционные установки магаданских студентов на разных этапах обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 1. С. 67–78. Doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78

К вопросу о ценностных ориентациях представителей молодежных субкультур просоциальной направленности

М. И. Логвинова

*Курский государственный университет, Курск
e-mail: landaurita@mail.ru*

Аннотация. Раскрывается понятие ценностей и ценностных ориентаций современной молодежи. Приводятся результаты исследования ценностных ориентаций представителей молодежных субкультур просоциальной направленности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, субкультуры.

Категория «ценности» является одной из наиболее актуальных и разрабатываемых в целом ряде научных областей (психология, социология, культурология, педагогика и др.), однако до сих пор остается не в полной мере изученной.

Существенный вклад в исследование ценностей внесли отечественные ученые В. А. Ядов, Д. Н. Узнадзе, Л. И. Божович, В. С. Мерлин, А. Н. Леонтьев и др. К вопросу принятия личностью ценностей определенной социальной группы обращались Д. А. Леонтьев, Н. И. Лапин, С. Г. Климова.

Особый интерес исследователей обращен к различным аспектам формирования системы ценностных ориентаций личности, ввиду того, что наиболее активно этот процесс осуществляется в подростковом и юношеском возрасте, именно эти возрастные периоды требуют особого внимания (Макарова, 2018).

Следует отметить социальную природу ценностей, они присваиваются личностью в процессе интериоризации, приобретая субъективную значимость, становятся ценностными ориентациями.

Ценностные ориентации личности представляют собой иерархическую структуру, наиболее значимые из них задают вектор жизненных целей, определяют принципы личности и выступают побудительной силой действий и поступков.

Существуют различные классификации ценностных ориентаций. Общепринятым является деление на ценности-цели и ценности-средства,

предложенное М. Рокичем. Оно отражает представление о наиболее желаемых целях личности и предпочитаемых путях их достижения.

Развивая эту идею, Д. А. Леонтьев выделил несколько блоков ценностей, которые в значительной степени противопоставлены друг другу: конкретные и абстрактные ценности (например, здоровье, семейная жизнь и познание, творчество); ценности профессиональной самореализации и ценности личной жизни (интересная работа, активная, деятельная жизнь и любовь, развлечения); индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений (свобода, уверенность в себе и наличие хороших и верных друзей, счастье других); активные (продуктивная жизнь, интересная работа) и пассивные ценности (уверенность в себе, жизненная мудрость) (Кравец; Утюганов, 2016).

Как мы отмечали выше, ценности имеют социальную природу и активно формируются в подростковом возрасте, поэтому важную роль в становлении ценностных ориентаций личности играют неформальные молодежные сообщества, молодежные субкультуры. Именно они, выступая для подростка или юноши в качестве референтной группы, оказывают существенное влияние на ценности конкретной личности посредством принятия и разделения групповых ценностей.

Под молодежной субкультурой в современных условиях может пониматься и совокупность молодежи в целом как особой социальной группы, объединенной общими ценностями, вкусами, взглядами, отличающими ее от других поколений; и реальная неформальная молодежная группа, обладающая рядом отличительных признаков (внешних и внутренних) относительно других групп; и номинальная неформальная молодежная группа (движение, течение), как правило, в данном случае имеются в виду большие, зачастую интернациональные группы (например, толкиенисты, ани-мешники) (Логвинова, 2020).

Среди большого разнообразия молодежных субкультур для нас особый научный интерес представляют молодежные субкультуры просоциальной направленности.

Деление молодежных субкультур в зависимости от направленности молодежной группы предложено Е. Л. Левашовой. Помимо просоциальных субкультур ею также были выделены асоциальные и антисоциальные субкультурные сообщества (Левашова, 2012).

Молодежная субкультура просоциальной направленности в нашем понимании - это совокупность молодежи, объединенной общими ценностями, установками, отличительными знаками, интересами, проявляющимися в досуговой (внеучебной, нетрудовой) сфере, и ориентированной на модели просоциального поведения (Логвинова, 2020).

К данным молодежным субкультурам можно отнести добровольческие группы, общественные движения, иные молодежные сообщества, направляющие совместную деятельность на совершенствование окружающего мира и социальных отношений.

Цель исследования: изучить ценностные ориентации представителей молодежных субкультур просоциальной направленности.

Базой исследования выступила детско-юношеская общественная организация «Аргон». Данная организация была образована в 1991 году, современное название получила в 2006 году. Она объединяет порядка 56 детских объединений г. Курска. Ее целью является создание условий для всестороннего развития ребенка в различных сферах общественной жизни и реализация его духовного и физического потенциала.

Можно выделить следующие направления деятельности данной организации: социально-значимая проектная деятельность; участие в реализации целевых программ и национальных проектов; организация и проведение мероприятий (форумов, семинаров, концертов и т. д.) и др.

Для достижения поставленной цели и организации экспериментально-психологического исследования активисты ДЮОО «Аргон» были погружены в социально-обогащенную среду профильной смены загородного оздоровительного лагеря. Они были разделены на отряды в зависимости от возраста. Отряды комплектовались таким образом, чтобы в каждом было не более двух представителей одной образовательной организации. Общий объем выборки составил 100 человек, при этом 33 % исследуемых – представители мужского пола, а 67 % – женского. Средний возраст респондентов 15 лет.

Нами была использована методика Е. Б. Фанталовой «Ценности», которая позволила получить следующие результаты. В группу значимых ценностей представителей молодежных субкультур просоциальной направленности вошли здоровье (ранг 1), наличие хороших и верных друзей (ранг 2), любовь (ранг 3), уверенность в себе (ранг 4).

У представителей просоциальных молодежных сообществ в группу нейтральных вошли следующие ценности: счастливая семейная жизнь (ранг 5), интересная работа (ранг 6), материально-обеспеченная жизнь (ранг 7), активная, деятельная жизнь (ранг 8). В качестве отвергаемых в исследуемой группе можно выделить следующие ценности: познание (ранг 9), свобода (ранг 10), творчество (ранг 11), переживание прекрасного в природе и искусстве (ранг 12).

Проанализируем значимые ценности представителей молодежных субкультур просоциальной направленности. Как показывают результаты

исследования, наиболее значимым для респондентов является здоровье. Этот факт мы объясняем, с одной стороны, ухудшением в целом состояния здоровья молодежи, что обуславливает повышенный интерес к нему, а с другой – развитием тенденции к ведению здорового образа жизни в молодежной среде и его пропаганда в средствах массовой информации (правильное питание, воркаут, занятия фитнесом и т. д.).

Если любовь и друзья – классические ценности молодежи, то отличительной особенностью просоциальных молодежных субкультур является то, что здесь в числе значимых находится также уверенность в себе. Мы полагаем, что это может выступать объяснительным механизмом привлекательности просоциальных неформальных сообществ для молодежи: они выступают для молодежи площадкой, где можно проявить свои возможности, реализовать собственный потенциал и таким образом, достичь уверенности в себе.

Продолжая анализ значимых ценностей, подчеркнем, что для представителей молодежных субкультур в большей мере характерны ценности личной жизни, нежели профессиональной самореализации, а также конкретные жизненные ценности преобладают над абстрактными.

Говоря про отвергаемые ценности, следует заметить, что среди них находятся свобода и творчество, что отличает данные субкультуры от творческих субкультурных сообществ, например, рокеров или анимешников, где данные ценности входят в число значимых или нейтральных (Логвинов, 2014).

Все вышесказанное указывает на своеобразии структуры ценностных ориентаций представителей молодежных субкультур просоциальной направленности.

Список литературы

1. Кравец А. В., Утюганов А. А. Социальная природа ценностей и проблема организации и интериоризации ценностей и ценностных ориентаций в структуру личности // Вестник университета. 2016. № 3. С. 230–235.
2. Левашова Е. Л. Типологизация молодежных субкультур в современном российском обществе // Известия РГПУ им. А. П. Герцена. 2012. № 150. С.147–151.
3. Логвинов И. Н., Логвинова М. И., Логвинова Т. И. Ценностные ориентации представителей современных молодежных субкультур досуговой и учебно-профессиональной направленности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № Т. 20. С. 2666–2670.
4. Логвинова М. И. Развитие молодежных субкультур просоциальной направленности в условиях совместной деятельности в социально обогащенной

среде // Научный вестник ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет». Луганск: ГОУ ЛНР ЛНАУ, 2020. № 8(2). С. 442–451.

5. Макарова А. П. Ценности студенческой молодежи // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 10. С. 92–104.

УДК 159.9

Когнитивная репрезентация социальной идентичности школьников*

М. С. Мышкина

СНИУ им. С. П. Королева, Самара

e-mail: pylaem@bk.ru

Аннотация. У современных школьников в когнитивной репрезентации идентичность представлена всеми ее видами (компонентами). Выявлена иерархия видов идентичности: преобладающее место у социального Я, далее – коммуникативное, деятельное, рефлексивное, перспективное, материальное, физическое. Семья, друзья, другие люди являются ингруппами, учителя – аутгруппой. Социальная роль «школьник» рассматривается ресурсом развития и содержательного обогащения социальной идентичности, зоной ее ближайшего развития.

Ключевые слова: социальная идентичность, школьники, ингруппа, аутгруппа.

Современная ситуация предъявляет повышенные требования к социальным характеристикам человека, это актуализирует многочисленные исследования междисциплинарного характера, посвященные социальной идентичности, ее феноменологии и факторам ее формирования. Социальная идентичность исследуется с точки зрения полноты или фрагментарности ее осознаваемых компонентов (возрастная, гендерная, этическая, профессиональная идентичность) (А. В. Микляева, П. В. Румянцева, 2008), возрастной динамики идентичности (М. Ю. Кузьмин, 2015). Ключевая роль в формировании и содержательном обогащении идентичности школьников отводится учебной деятельности, как особому этапу жизни подростка, и роли учителя в учебной деятельности. Практически нет

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00567.

исследований, отражающих когнитивную репрезентацию социальной идентичности подростков, для которых социальная роль «школьник» является одной из главных на актуальном этапе жизни. Анализ этой репрезентации стал целью настоящего исследования, продолжающего тему личности в образовательном процессе (М. С. Мышкина, 2015). В исследовании участвовали 288 учащихся 8–9-х классов школ г. Самары и Самарской области.

Метод исследования. Когнитивная репрезентация социальной идентичности школьников изучалась с помощью метода незаконченных предложений, тематического кодирования текстов, контент-анализа. Респонденты дополняли незаконченное предложение «Современный школьник мечтает о...». Основой данного метода является подход к самокатегоризации, позволяющий выявить когнитивные репрезентации, идентификационные «флуктуации», как результат процесса самоопределения и самоинтерпретации (Тернер Дж. 2003). Проективный подход позволил в свободных высказываниях на заданную тему актуализировать у респондентов социальную роль «школьник», выявить содержание и структуру их самоидентичности. Тематические категории контент-анализа полученных текстов были выделены на основе подхода Ж. Нюттена, позволяющего при анализе высказываний учесть, как природу того объекта, к которому стремится субъект, так и характер активности или связи субъекта и объекта.

Социальная идентичность школьников исследовалась через анализ нарратива, в котором семь обобщенных показателей-компонентов (видов) идентичности, выделенных Т.В. Румянцевой (Румянцева Т.В. 2006), были соотнесены с тематическими категориями Ж. Нюттена: *социальное Я*, *коммуникативное Я* представлены категорией Субъекты, *материальное Я*, *физическое Я* – категорией Предметы, Объекты, *деятельное Я* – Действенной составляющей, Локусом контроля, *перспективное Я* – Временным фактором, *рефлексивное Я* – категорией Экзистенции. Количественный анализ осуществлялся в выявлении средних значений упоминаний семантических единиц, которыми наполняются тематические категории. Количественный показатель тематической категории рассчитывался как сумма средних значений семантических единиц данной категории. Чем больше значение, тем более выражена значимость, ценность тематической категории и, соответственно, компонента (вида) идентичности для автора.

Результаты. У современных школьников выявлена когнитивная репрезентация всех компонентов (видов) идентичности: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельное Я, пер-

спективное Я, рефлексивное Я. Социальное Я (сумма средних значений семантических единиц – 2,01) характеризуется единицами: *учителя* (чтобы учителя не давили на ученика; мечтаю о четких, крутых, добрых учителях; о понимающих учителях) (среднее значение упоминаний единицы – 0,57), *ученики* (чтобы было взаимопонимание с учителями и учениками; чтобы школа отдыхала от учеников) (0,38); *личностные качества* (стать умнее, быть веселым; добрые и терпеливые учителя) (0,37); *дети* (мы не дети; чтобы не кричали на детей на уроках) (0,21); *семья* (чтобы родители не болели; поехать всей семьей в Турцию) (0,19), *другие люди* (мечтаю о счастье дорогих людей; чтобы другие меня ценили) (0,18), *друзья* (о верных друзьях; погулять с друзьями) (0,11). Коммуникативное Я (1,64): *учителя, ученики, дети, семья, другие люди, друзья*. Деятельное Я (1,15): *стремление* (чтобы отдохнуть; поехать; написать японские комиксы, уехать в Японию; закончить школу и поступить в университет) (0,55), *избегание* (не ходить в школу; не делать что заставляют) (0,48), *созидание* (заработать бабки и построить себе дом) (0,08), *разрушение* (чтобы школа сгорела) (0,04). Рефлексивное Я (1,07): *любовь, счастье, жизнь* (о взаимной любви; о счастье; чтобы было больше времени на личную жизнь, и мы будем намного счастливее) (0,91), *творчество* (научиться рисовать маслом) (0,07), *наука* (участвовать в экспериментах) (0,06), *знания* (расширить свой кругозор) (0,03). Перспективное Я (0,73): *открытое настоящее* (о каникулах; о еде; о дне дублера; о физкультуре; о сдаче экзаменов; о хорошей учебе) (0,47), *личное будущее* (закончить этот год без 2 и 3; поехать летом в Сочи) (0,21), *профессиональное будущее* (стать летчиком; быть крутым бизнесменом) (0,05). Материальное Я (0,29): *техника, вещи, инвентарь* (о хороших лыжах; крутом телефоне; крутой машине; чтобы дома был компьютер) (0,21); *деньги* (о 1000000 \$; чтобы была куча денег) (0,08). Физическое Я (0,08): *еда* (о вкусной еде в столовой; хочу много вкусняшек) (0,08).

Выявлена иерархия видов идентичности у современных школьников, в которой преобладающее место занимает *социальное Я*, далее – *коммуникативное Я*, *деятельное Я*, *рефлексивное Я*, *перспективное Я*, *материальное Я*, *физическое Я*. Когнитивные репрезентации социальной идентичности позволили выявить интруппы (ученики, семья, друзья), которые являются референтными для респондентов, где они уверенно чувствуют себя, как в школе, так и во внеучебной деятельности. *Социальное Я* школьников проявляется в осознанной принадлежности к интруппе учеников, взаимодействующих друг с другом и учителями. Последние чаще выступают как аутгруппа по отношению к школьникам, так как описываются высказываниями, в основном, негативного характера. Ценность принадлежности респондентов к интруппе «ученики» превалирует над тем, какое

место занимают ингруппы «семья», «друзья», «другие люди». Для респондентов актуальна роль «школьник», так как учебная деятельность является актуальной для респондентов и играет значимую роль в их жизни.

Ингруппы «друзья» и «другие люди», менее представленные в когнитивных репрезентациях школьников, можно рассматривать как зону ближайшего развития социальной идентичности в учебной деятельности и школьной жизни в целом. Ингруппа «семья» не утрачивает своей значимости для респондентов, но в их когнитивных репрезентациях прямо не связана со школой. В социальной идентичности респондентов помимо социальных ролей представлена личностная уникальность как осознаваемые личные качества, обуславливающие неповторимые индивидуальные характеристики.

Полученные данные свидетельствуют о том, что школьник как социальная роль является ресурсом развития и содержательного обогащения социальной идентичности. Время, когда подросток идентифицирует себя со школьником, может быть использовано для расширения интереса к людям, развития эмпатии, социальных умений и в целом позитивной социальной идентичности.

Список литературы

1. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Кузьмин М. Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 61–75.
3. Тернер Дж. 2003. Социальное влияние / пер. с англ. З. Замчук: Питер. 256 с.

Представления о мире, социальное доверие и сопереживание как предпосылки долгосрочной ориентации личности*

Т. А. Нестик

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: nestik@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические предпосылки ориентации на учет долгосрочных последствий. Выделены внутриличностные, межличностные и групповые предпосылки долгосрочной ориентации личности. На основе двух эмпирических исследований (N=566; N=712) показано, что долгосрочная ориентация связана с отношением человека к другим людям и его представлениями о мире. Намечены перспективные направления исследований.

Ключевые слова: временная перспектива, долгосрочная ориентация, ориентация на учет долгосрочных последствий, социальные аксиомы, доверие.

Ускорение социальных процессов и рост неопределенности делают востребованной способность личности и группы принимать решения, учитывая долгосрочные последствия, помещать свою жизненную ситуацию в более обширный временной контекст. Для развития человеческого потенциала, стратегического развития организаций и страны в целом все большую актуальность приобретает задача формирования и поддержания долгосрочной ориентации – значимости для личности и группы долгосрочного целеполагания, прогнозирования и планирования, достижения и сохранения устойчивых к изменениям результатов своей и чужой деятельности, а также учета долгосрочных последствий этой деятельности для себя, других людей и окружающей среды.

Среди внутриличностных предпосылок долгосрочной ориентации можно выделить открытость к новому и добросовестность, низкую импульсивность и высокую рефлексивность, уровень религиозности, диспозиционный оптимизм, высокий уровень генерализованного доверия и низкую выраженность социального цинизма, просоциальные установ-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-07463.

ки и убеждение в дружелюбности мира, уровень эмпатии, низкую выраженность фатализма, самоэффективность, а также ориентацию на использование проблемно-ориентированных стратегий совладания (Berns et al., 2009; Joireman et al., 2006; Нестик, 2016). Следует учитывать и социально-демографические характеристики личности, такие как наличие детей, уровень образования и доходов. К межличностным предпосылкам долгосрочной ориентации можно отнести длительность отношений и уровень межличностного доверия, удовлетворенность уровнем социальной поддержки, разнородность и объем сети личных связей (Нестик, 2016). Внутригрупповые предпосылки включают в себя позитивную групповую идентичность, ориентацию лидера на формирование командного видения, позитивные коллективные эмоциональные состояния, групповую рефлексивность, групповую самоэффективность и высокий уровень внутригруппового доверия (Нестик, 2014).

До сих пор при изучении долгосрочной ориентации внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на ценностно-мотивационных характеристиках личности, тогда как ее социально-психологические предпосылки остаются недостаточно изученными. Для уточнения социально-психологических предикторов долгосрочной ориентации личности в 2019–2020 гг. нами была проведена серия исследований.

Целью первого исследования, проведенного в 2019 г., было уточнение связи долгосрочной ориентации с просоциальными установками и представлениями личности о мире. Участниками исследования стали жители г. Москва в возрасте от 17 до 63 лет ($N=566$; 57,2 % – женщины; средний возраст 28,7 лет, $SD=12,1$). Для измерения долгосрочной ориентации использовалась шкала учета будущих последствий А. Стратмена в адаптации Т. А. Нестика. На данной выборке шкала продемонстрировала хороший уровень согласованности (альфа Кронбаха=0,794). Для изучения характеристик образа мира мы использовали опросник «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леонга в адаптации А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой, разработанный для изучения представлений личности о причинно-следственных связях между социальными явлениями и процессами, а также шкалу «Общая вера в справедливость мира» К. Далберт в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер. Для оценки просоциальных установок использовалась 7-балльная шкала «Социальная генеративность» Д. Морселли и С. Пассини в адаптации Т. А. Нестика, измеряющая ответственность личности перед будущими поколениями (Нестик и др., 2019), а также «Опросник моральных оснований» Дж. Хайдта и соавторов в адаптации О. А. Сычева, разработанный для выявления критериев оценки этически спорных социальных явлений; шкала глобальной социальной

идентификации (GSI) Дж. Риза в адаптации Т. А. Нестика (Нестик, 2017) для измерения значимости принадлежности к человечеству; а также модифицированная 5-балльная шкала институционального доверия из Edelman Trust Barometer для измерения доверия к правительству, СМИ и бизнесу (альфа Кронбаха=0,666).

Как показал линейный регрессионный анализ ($R=0,595$; $R^2=0,354$; $F=10,636$; $p<0,001$), предикторами ориентации на учет долгосрочных последствий являются низкий социальный цинизм ($\beta=-0,298$); уважение к авторитетам как основание моральных оценок ($\beta=0,168$); низкая выраженность веры в зависимость от судьбы ($\beta=-0,299$); глобальная социальная идентичность ($\beta=0,162$), социальная генеративность, то есть ориентация на заботу о будущих поколениях ($\beta=0,279$), низкое доверие к социальным институтам ($\beta=-0,227$), а также низкая выраженность веры в справедливость мира вообще ($\beta=-0,160$). Связь долгосрочной ориентации с глобальной идентичностью, социальной генеративностью и низким социальным цинизмом указывает на то, что готовность учитывать долгосрочные последствия повышается при включении личностью себя в широкие социальные категории (человечество, поколения людей) и надежде на взаимопомощь. Напротив, низкое доверие к социальным институтам и неверие в справедливость мира заставляет полагаться не на судьбу, а на собственные силы, просчитывая долгосрочные последствия своих решений.

Второе исследование проводилось весной 2020 г. в условиях пандемии COVID-19 и было посвящено изучению связи ориентации на учет долгосрочных последствий с уровнем сопереживания другим людям. Участниками исследования стали жители разных городов России в возрасте от 17 до 85 лет ($N=712$; 77 % – женщины; средний возраст 49,3 лет, $SD=12,9$). Мы предположили, что способность смотреть на происходящее с позиции других людей при переживании тревоги усиливает готовность анализировать долгосрочные последствия событий и принимаемых решений. Для измерения долгосрочной ориентации использовалась шкала учета будущих последствий А. Стратмена. Для измерения сопереживания применялся Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI) в адаптации Т. Д. Карягиной и Н. В. Кухтовой. Для измерения отношения к пандемии использовался опросник Т. А. Нестика «Отношение личности к эпидемиологической угрозе» (Нестик и др., 2020). Также в анкету был включен «Опросник моральных оснований» Дж. Хайдта в адаптации О. А. Сычева.

Структурное моделирование в программе Amos v.22 подтвердило эту гипотезу ($\chi^2=6,141$; $df=3$; $CMIN/DF=2,047$; $p=0,105$; $RMR=0,042$; $CFI=0,992$; $GFI=0,997$; $RMSEA=0,038$; $Hi\ 90=0,082$; $Pclose=0,603$). Наи-

лучшее соответствие эмпирическим данным продемонстрировала путевая модель, в которой предикторами ориентации на учет долгосрочных последствий является децентрация, то есть восприятие, понимание, учет, принятие в расчет точки зрения, опыта другого человека ($\beta=0,176$), значимость справедливого обращения с другими людьми ($\beta=0,185$), тревога по поводу последствий пандемии ($\beta=0,175$), рефлексивное совладание, то есть поиск стратегий достижения своих целей с учетом обстоятельств коронакризиса ($\beta=0,249$), а также целенаправленный поиск информации о пандемии ($\beta=0,102$). Иными словами, при конструктивных стратегиях совладания с трудноконтролируемой угрозой (учет и принятие обстоятельств при постановке целей, поиск информации для планирования действий) способность интерпретировать ситуацию с позиции других людей помогает выстраивать долгосрочную временную перспективу. При этом значимость справедливости, то есть равных прав и возможностей, облегчает сопоставление своей ситуации с ситуацией других людей.

Проведенные нами исследования позволяют сделать вывод о том, что протяженность временной перспективы и учет долгосрочных последствий, являющиеся одними из ключевых характеристик долгосрочной ориентации, связаны с отношением человека к другим людям и его представлениями о мире.

Намечая перспективные направления исследований, хотелось бы обратить внимание на несколько научных проблем, требующих пристального внимания. Во-первых, растет востребованность исследований, посвященных влиянию трудно контролируемых глобальных угроз, – таких, например, как пандемия и изменение климата, – на долгосрочную ориентацию личности. Во-вторых, практически не изученной остается роль, которую в формировании долгосрочной ориентации играют дескриптивные нормы – представления личности о ценностях и нормах большинства представителей своей группы. В-третьих, все более актуальными становятся исследования воздействия социально-экономической политики на долгосрочную ориентацию россиян, в том числе последствия пенсионной реформы, а также возможные эффекты введения безусловного социального дохода, которое обсуждается сегодня в различных странах мира.

Список литературы

1. Нестик Т. А. Социальная психология времени. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

2. Нестик Т. А. Социально-психологические механизмы долгосрочной ориентации // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4 (4). С. 16–60. URL: <http://soc-econom->

psychology.ru/engine/documents/document278.pdf (дата обращения 20.06.2020).

3. Berns G. S., Laibson D., Loewenstein G. Intertemporal choice – toward an integrative framework // Trends in Cognitive Sciences. 2007. V. 11(11). Pp. 482–488. DOI: 10.1016/j.tics.2007.08.011

4. Joireman J., Strathman A., Balliet D. Considering future consequences: An integrative model // L. Sanna & E. Chang (Eds.), Judgments over time: The interplay of thoughts, feelings, and behaviors. Oxford: Oxford University Press. 2006.

УДК 159.9

Соотношение межкультурной компетентности и толерантности к неопределенности у студентов разных направлений обучения

И. А. Новикова, А. Н. Невзорова, Г. Н. Замалдинова

Российский университет дружбы народов, Москва

e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования соотношений параметров межкультурной компетентности (МКК), рассматриваемой на основе русскоязычной адаптации модели М.Беннета, со шкалами толерантности и интолерантности к неопределенности (ТН/ИТН). В исследовании участвовало 180 студентов 1 курсов филологического и экономического направлений обучения. Выявлены значимые различия по большинству параметров МКК между изучаемыми группами, а также показана специфика связей параметров МКК с ТН и ИТН в этих группах студентов.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, толерантность к неопределенности, межкультурное взаимодействие, студенты.

В настоящее время происходит развитие человечества по пути расширения взаимосвязей и взаимозависимостей между странами и культурами. Неизбежность роста миграционных процессов и других возможностей для межкультурного взаимодействия определяет актуальность и востребованность исследований межкультурной компетентности (МКК), как одного из необходимых условий эффективного общения представителей различных культур. В зарубежной и отечественной психологии активно изучаются многочисленные факторы МКК, например, социально-демографические, социокультурные, социально-психологи-

ческие, психологические, личностные и др., а также их соотношения между собой (Гридунова, 2018; Корнилова, 2012; Логашенко, 2015; Черняк, 2015; Bennett, 1993; Novikova et al., 2020 и др.). На наш взгляд, одним из психологических факторов МКК может выступать толерантность к неопределенности (ТН), которая понимается как саморегуляция личности в ситуации отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности применения устоявшихся клише или готовых решений (Корнилова, Чумакова, 2014).

Цель исследования, представленного в данной публикации, заключается в выявлении специфики связей МКК с ТН у студентов разных направлений обучения. На основе анализа ряда предшествующих исследований (Гридунова, 2018; Гридунова и др., 2017; Новикова и др., 2017), мы предполагаем, что существуют различия как в выраженности данных феноменов, так и в их соотношениях в зависимости от профессиональной направленности обучения студентов.

В исследовании приняло участие 180 студентов 1 курсов филологического факультета РУДН (65 девушек и 25 юношей) и экономического факультета НИТУ МИСиС (25 девушек и 65 юношей). Для диагностики МКК использовалась «Шкала межкультурной сенситивности» О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой (Chibisova, Khukhlaev, 2008) в модификации Ю. А. Логашенко (Логашенко, 2015), а также И. А. Новиковой и М. В. Гридуновой (Гридунова, 2018; Novikova et al., 2017). Данная методика разработана на основе Модели развития межкультурной сенситивности (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*) М. Беннета (Bennett, 1993). Русскоязычная адаптация методики включает 4 шкалы: «преуменьшение», «абсолютизация», «амбивалентность» и «принятие». «Преуменьшение» и «абсолютизация» соответствуют этноцентрическому этапу развития МКК по М. Беннету, «принятие» – этнорелятивистскому этапу, а «амбивалентность» рассматривается как переходная стадия от этноцентризма к этнорелятивизму. Для диагностики ТН применялся опросник «Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой и М. А. Чумаковой (Корнилова, Чумакова, 2014), который позволяет определить толерантность к неопределенности (новизна и неопределенность ситуации не пугает человека, он может действовать продуктивно в таких условиях, он открыт к новому опыту) и интолерантность к неопределенности (человек скорее будет испытывать стресс в условиях новой для него ситуации, он не приемлет многообразие мира и новизну, он не может продуктивно мыслить и действовать в таких условиях). Для математической обработки применялся критерий Манна–Уитни, ранговый корреляционный анализ и факторный анализ.

Сравнительный анализ с помощью критерия Манна–Уитни показал, что у студентов РУДН значимо выше показатели «принятия» и «амбивалентности», а у студентов МИСиС – показатель «преуменьшения». Это свидетельствует о том, что у студентов РУДН в большей степени выражены этнорелятивистские установки по отношению к культурным различиям, что логично для студентов самого интернационального вуза России и соответствует данным других исследований (Гридунова, 2018; Новикова и др., 2017). В тоже время не выявлено значимых различий между студентами РУДН и МИСиС по шкалам толерантности и интолерантности к неопределенности (ТН и ИТН, соответственно), в обеих группах эти показатели выражены на среднем уровне.

Корреляционный анализ переменных МКК и ТН в выборке студентов РУДН выявил значимую положительную корреляцию этноцентристской шкалы «абсолютизация» с интолерантностью к неопределенности, что свидетельствует о связи этноцентристских установок по отношению к межкультурным различиям с нежеланием принимать новые условия и адаптироваться к ним. В тоже время в выборке МИСиС этноцентристская шкала «преуменьшение» имеет положительную связь с уровнем толерантности к неопределенности, соответственно недооценка или даже отрицание роли межкультурных различий в большей степени свойственна студентам, которых не пугает новизна и неопределенность ситуации. В объединенной выборке студентов наиболее значимыми являются корреляции этнорелятивистской шкалы «принятие» с толерантностью к неопределенности, а этнорелятивистской шкалы «абсолютизация» с интолерантностью к неопределенности. Следовательно, развитие МКК (достижение этноративизма), как правило, сочетается с более выраженной толерантностью к неопределенности, открытостью к новому и т. п.

С помощью факторного анализа, который был проведен как в каждой группе студентов по отдельности, так и в объединенной выборке, были подтверждены устойчивые связи, прежде всего, «принятия» (и в некоторых случаях «амбивалентности» как переходной от этноцентризма к этнорелятивизму шкалы) с ТН, а «абсолютизации» – с ИТН.

Таким образом, мы частично подтвердили гипотезу о различиях в выраженности изучаемых переменных в группах студентов разной направленности обучения – выявлены различия по шкалам МКК, нет различий по шкалам ТН/ИТН. Гипотеза о различиях в соотношениях шкал МКК с ТН/ИТН подтвердилась более полно: в группе студентов-филологов РУДН этнорелятивистская шкала «абсолютизация» положительно связана с ИТН, а в группе студентов-экономистов МИСиС этнорелятивистская шкала «преуменьшение» положительно связана с ТН. Эти данные необхо-

димо учитывать, как в практической работе по развитию МКК студентов разных направлений обучения и разных вузов, а также в дальнейшей работе по совершенствованию методик диагностики МКК и ТН/ИТН.

Основное ограничение выводов нашего исследования, безусловно, связано с несбалансированностью выборок по половому составу, а также с тем, что студенты обучаются не только по разным направлениям, но и в разных вузах. Соответственно, к перспективам исследования относится изучение студентов других направлений обучения и других вузов, уравнивание выборок по половому составу, а также совершенствование методов диагностики и статистической обработки.

Список литературы

1. Гридунова М. В. Психологические факторы межкультурной компетентности студентов и школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Москва: РУДН, 2018. 262 с.
2. Гридунова М. В., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Межкультурная компетентность и факторы «Большой пятерки»: к постановке проблемы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. Вып. 2 (22). С. 140–148. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-140-147
3. Корнилова М. В. Динамика межкультурной компетентности в моно- и поликультурных группах (на материале межкультурного тренинга): дисс... канд. психол. наук. Москва: МГППУ, 2012. 212 с.
4. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92–110.
5. Логашенко Ю. А. Межкультурная чувствительность студентов в полиэтнической среде: дисс...канд. психол. наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. 169 с.
6. Новикова И. А., Новиков А. Л., Гридунова М. В. Психологические особенности межкультурной компетентности студентов многонациональных университетов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 3. С. 22–35.
7. Черняк Н. В. Классификации моделей межкультурной компетентности // Альманах современной науки и образования. 2015. № 2. С. 119–125.
8. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / Ed. by M. Paige. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993. Pp. 21–71.
9. Chibisova M., Khukhlaev O. Measuring teachers' intercultural competence: Towards a theory-based instrument // Book of Abstracts of the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. Bremen, 2008. Pp. 237–238.

10. Novikova I. A., Gridunova M. V., Novikov A. L., Shlyakhta D. A. Ethno-National Attitudes as Intercultural Competence Predictors in University Students: Gender Differences. // Behavioural Sciences. 2020. Vol. 10. No. 2. 56. DOI: 10.3390/bs10020056

11. Novikova I. A., Novikov A. L., Gridunova M. V., Zamaldinova G. N. Intercultural Competence Profiles in Russian University Students // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 3. С. 326–338. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-3-326-338

УДК 159.9

Пословицы как психосоциальный феномен современной культуры

С. М. Петрова

*Псковский государственный университет, Псков
e-mail: psm17031963@gmail.com*

Аннотация. Понимание того, что пословицы – это часть традиционной культуры, поддерживает сознание преемственности опыта поколений, их духовной и ментальной связи. Наряду с языковыми в пословицах обнаруживаются психологические функции. Если лингвистике пословицы интересны как факты языка, то психологии – как факты сознания, с вытекающими из этого поведенческими последствиями. Представляется возможным построение целостной модели пословиц как психосоциального феномена современной культуры.

Ключевые слова: пословицы, феномен культуры, ментальный образ.

Вне фразеологии как раздела языкознания и паремиологии как подраздела фразеологии пословицы изучены явно недостаточно, в частности, в психолингвистике, когнитивной психологии и социальной психологии они остаются все еще на периферии научных интересов. Вместе с тем, в пословицах, до всяких теоретических наук, веками накапливался социально-экономический и психологический опыт человеческого существования. По мысли А. А. Ухтомского, именно «жизнь и обыденная практическая наука оказываются фактически поставщиками содержательных истин» (Ухтомский, 1997, с. 405). Многие пословичные истины, кажуци-

еся ныне тривиальными, на момент их воплощения в пословичных ментальных образах таковыми отнюдь не были. Они в свое время открывались и формулировались, а затем входили в общественное сознание и транслировали свое содержание в быт и поведение последующих поколений как само собой разумеющееся. Отсюда нам представляется необходимым изучать опыт практики, в которой пословицы являются ментальными образами. Задача нашего исследования – определить эти ментальные образы пословиц, а далее выстроить целостную модель видения феномена пословиц именно психологами, помимо их понимания филологами, этнографами, культурологами.

Пословица, в отличие от простого предложения, – устойчивая, укрупненная, целостная языковая единица, – носитель сложного ансамбля значений, задаваемых пословичной ситуацией, и генератор смыслов, обнаруживаемых через ее посредство в реальных ситуациях. Структура полной пословицы включает: два содержательных плана – образный и переносный, а также две формальные части (два акта) – начальную (например, «семь нянек») и финальную (например, «одноглазое дитя»). Первый содержательный план – феноменологический, пространство фактов; второй план – аналитический, пространство суждений. Множество пословиц только подразумевают наличие формальных частей. Например, если «Своя рубашка ближе к телу», то начальную часть гипотетического сюжета необходимо как-то домыслить.

У пословиц, как современных идиоматических выражений, обнаруживаются различные социальные, культурные, литературные и языковые функции. Многие из них имеют выраженную психологическую составляющую, что позволяет говорить о психологических функциях пословиц в психосоциокультурном бытии человечества. Можно выделить следующие психологические функции пословиц, основывающиеся на соответствующих потребностях личности: культурно-познавательную, жизненно-ориентационную, личностно-идентификационную, морально-нравственную, ценностно-смысловую, интеллектуально-творческую, коммуникативно-риторическую, личностно-регулятивную и психотерапевтическую (Петрова, 2020). Подчеркнем, что это психологические функции пословиц, и все они могут быть обнаружены при включении в коммуникацию даже у одной пословицы. «Терпи казак – атаманом будешь!» может применяться к разным людям (включая самого себя) с их многообразной конфликтной и внутриконфликтной проблематикой; к различным конкретным жизненным ситуациям; к различным коммуникативным ситуациям и, главное, может сопровождаться многообразием интонационной окраски и иной невербальной аранжировки. Такой же

многоцелевой функциональный потенциал имеют и многие другие (но не все) пословицы: «Жизнь прожить – не поле перейти», «Век живи – век учись», «С волками жить – по-волчьи выть» и другие философемы.

Если лингвистике пословицы интересны как факты языка, то психологии – как факты сознания, с вытекающими из этого связями и поведенческими последствиями. Языки радикально отличаются друг от друга множеством характеристик, но интеллектуальные отличия у носителей близкородственных языков могут быть настолько незначительны, что не могут быть экспериментально зафиксированы. Зато отличия в ценностях различных культур, репрезентированных именно в пословицах, значительно более заметны. П. Н. Шихирев, проектируя контуры будущей парадигмы социальной психологии, строящейся на использовании в том числе и достижений психолингвистики, одним из позитивных следствий реализации новой парадигмы видит то, что современная социальная психология «получит в результате возможность использовать тот колоссальный опыт, который был накоплен в рамках нетрадиционных (не позитивистских) подходов» (Шихирев, 2000, с. 389).

Практически общим местом современной социальной психологии можно считать, что одной из значимых средовых детерминант личности является опыт человека, связанный с его принадлежностью к определенной культуре. Пословицы, наряду со множеством других, являются элементом соответствующей культуры, каковую мы определяем по К. Гиртцу следующим образом: «Культура – это исторически передаваемый паттерн значений, воплощенных в символах, система наследуемых представлений, выраженных в символических формах, посредством которых люди сообщают, сохраняют и развивают свои знания о жизни и свои аттитюды к ее разным сторонам» (Цит. по: Психологическая энциклопедия, 2003, с. 337). Одним из элементов формирования таких паттернов и будут бытующие в обществе пословицы, как сжатые формулы задаваемого поведения. «Каждая культура имеет свои собственные институционализованные и санкционированные паттерны поведения, ритуалов и верований, которые передаются через обучение» (Первин, Джон, 2000, с. 43).

Социокультурный подход в социальной психологии исходит из того, что убеждения, предпочтения и предрассудки людей подвержены влиянию групповых факторов и исторических тенденций. Первые упоминания о пословицах как носителях народных воззрений историки обнаруживают уже в самом начале документированной истории Руси. Как отмечает академик М. Н. Тихомиров, народное отношение к социальной проблематике, «нашло отражение в былинах, песнях и пословицах, сохранивших память не только о борьбе Руси с внешними врагами, но и народных восстаниях

XI – XIII вв.» (Тихомиров, 1975, с. 86). Естественно, что из-за значительных языковых изменений пословицы той поры не сохранились в современной русской речи, оставшись только в письменных источниках. Утратившие свою актуальность, «отжившие» пословицы уходят в собственно этнографию. Их заменяют фразеологизмы «свежего» происхождения, рожденные в новых социокультурных условиях.

Во многих культурах и субкультурах пословицы оказываются одним из распространенных средств кодирования смысла ситуации, в которых оказывается человек. Пословицы – это прагматическое иносказание, которое может быть применимо к открытому множеству непохожих друг на друга реальных ситуаций. Поэтому для нас является существенным вопрос, в какой степени пословицы вовлечены в «живой» дискурс, в актуальную речемыслительную деятельность человека, в привлечение их к пониманию индивидом реальных жизненных ситуаций. По отношению к речемыслительной деятельности актуальной остается мысль А. Р. Лурии: «Тщательное изучение путей и средств кодирования смысла и должно быть одной из важнейших задач психологической науки (Лурия, 2003, с. 210). Ключевыми аспектами нашего видения проблемы пословиц являются два: 1) понимание человеком пословицы как высказывания и 2) усмотрение субъектом сходства реальной жизненной ситуации с каким-либо пословичным образом.

Пословица, всплывшая в дискурсе, – это культурное послание из прошлого; сгусток подтвержденного практикой опыта; объяснительная модель ситуации, пригодная и в новых условиях. В пословицах гармонично и целостно сливаются понятийное и образное в познании быта и бытия, жизни и деятельности человека; этим они привлекают и поныне. В них отражаются и сохраняются самобытность народа, индивидуальная окраска его повседневной жизни и деятельности, национальная специфика культуры. Для психолога именно «простонародность» пословиц придает им исследовательскую ценность. В качестве гипотезы саму пословицу можно рассматривать и как вербальный символ психофизической стороны бытия: материальная основа в виде пословичной ситуации и духовное ее наполнение.

Место пословиц в культуре и общественном сознании неоднозначно: они традиционны и современны; это и искусство, и проза жизни; для них характерны и внешняя простота, и внутренняя сложность; им присущи лаконизм фразы и смысловое многообразие; они общеизвестны, но не так уже часто применяются при оценке реальной ситуации; они мудры и в чем-то наивны; иные из них воспринимаются как трюизм, другие же – как откровения. Пословицы – это воплощение культурной тенденции

минимизации многословия, они – шедевры языкового лаконизма в выражении важных мыслей.

Идеи, заключенные в пословицах, – полезны прежде всего практически; над их жизненными подсказками можно иронизировать, но игнорировать их смыслы – рискованно; базовые смыслы пословиц реалистичны, а не иллюзорны. В пословицах мир не идеализируется, но и не обесценивается: он – приемлемая данность; он – нормален и контрневротичен.

И для психолога, и для пользователя пословичные идиомы привлекательны, во-первых, своей совершенной лексической формой, во-вторых, подразумеваемым богатством и универсальностью их смысловых коннотаций, в-третьих, признаваемой социальными авторитетами значимостью их формы и содержания.

Список литературы

1. Лурия А. Р. Психологическое наследие: избранные труды по общей психологии / под ред. Ж. М. Глозман, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. Москва: Смысл, 2003. 431 с.
2. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. Москва: Аспект Пресс, 2000. 607 с.
3. Петрова С. М. Психологические функции пословиц в жизни и деятельности личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Т. 8. С. 1–16.
4. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 1096 с.
5. Тихомиров М. Н. Древняя Русь. Москва: Издательство «Наука», 1975. 429 с.
6. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. 576 с.
7. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. Москва: Институт психологии РАН; КСП+; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 448 с.

К истории взаимодействия Ярославской (университетской) и Московской (академической) школ социальной психологии*

В. П. Позняков

Институт психологии РАН, Москва

e-mail: pozn_v@mail.ru

Аннотация. В докладе представлены некоторые эпизоды из истории взаимодействия Ярославской (университетской) и Московской (академической) школ социальной психологии. Отмечается, что результаты теоретико-эмпирических исследований В. В. Новикова, посвящённых социальной психологии русского крестьянства, вызвали большой интерес и получили поддержку ведущих представителей московской академической школы социальной психологии. Ярославская и Московская школы социальной психологии совместно пережили непростое время радикальных экономических реформ. Творческое взаимодействие и партнёрские отношения представителей обеих школ продолжают и углубляются и в наши дни.

Ключевые слова: В. В. Новиков, социальная психология, история психологии.

В юбилейный год принято говорить и писать об истории и жизненном пути юбиляра. Мне, как выпускнику, представителю первого выпуска психологического факультета Ярославского университета и научному сотруднику Института психологии РАН, хочется вспомнить некоторые исторические вехи взаимодействия двух школ социальной психологии, сформировавшихся в этих двух организациях. Основателем первой из них, Ярославской (университетской) школы социальной психологии, по общему признанию является Виктор Васильевич Новиков, первый декан факультета психологии (в те годы – факультета психологии, биологии и права), а позднее – основатель и первый президент Международной Академии психологических наук. Основателями второй, Московской (академической) школы социальной психологии являются Борис Фёдорович Ломов, первый директор Института психологии Академии Наук СССР, Екатерина Васильевна Шорохова, заместитель директора, руководитель

* Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО № 0159-2020-0006.

сектора социальной психологии института и главный научный сотрудник сектора профессор Константин Константинович Платонов.

Начать разговор об истории взаимодействия представителей этих двух школ мне хотелось бы с одного воспоминания Константина Константиновича Платонова, опубликованного в его посмертно изданной книге «Мои личные встречи на великой дороге жизни. Записки старого психолога» (Платонов, 2005). Автор вспоминает одну из экскурсионных поездок на речном теплоходе по Волге, во время которой он познакомился с группой студентов психологического факультета Ярославского университета. Один из студентов признался, что решение поступить в университет и стать психологом он принял после прочтения книги Платонова «Занимательная психология», уникального произведения выдающегося мастера, переведённого на многие языки и до сих пор остающегося непревзойдённым образцом популярного и, вместе с тем, глубоко научного изложения основ психологической науки. Действительно, Константин Константинович был не только замечательным исследователем, теоретиком и практиком в самых различных областях психологического знания, но и не менее замечательным педагогом, умеющим доступно и интересно рассказывать об истории психологической науки и её достижениях. Лично мне самому, будучи студентом старших курсов, а позднее и выпускником психологического факультета Ярославского университета, посчастливилось присутствовать в 1970-е годы на заседаниях сектора социальной психологии и слышать выступления Платонова и Шороховой, всегда поражавшие меня разносторонностью и глубиной их знаний и мудростью высказываний.

Второе воспоминание, на которое мне хочется обратить внимание читателей, принадлежит Виктору Васильевичу Новикову. Оно было опубликовано в сборнике его воспоминаний, специально посвящённых памяти ведущих российских психологов, с которыми Новикову приходилось совместно работать и общаться (Новиков, 2005, с. 212–221). Там есть очень интересные зарисовки встреч Виктора Васильевича, тогда ещё совсем молодого кандидата наук, с сотрудниками сектора психологии Института философии АН СССР, первого академического психологического подразделения. Руководила сектором молодой доктор философских наук Екатерина Васильевна Шорохова. А его совсем юными (в то время) сотрудниками были такие известные психологи, как Владимир Георгиевич Асеев, Маргарита Исидоровна Бобнева, Андрей Владимирович Брушлинский, Ольга Ивановна Зотова, Ксения Александровна Славская (Абульханова). Все они, так же, как и более опытные и уже хорошо известные в те годы Людмила Ивановна Анциферова, Елена Александровна Будилова,

и, конечно же, Константин Константинович Платонов, в 1972 году перешли в Институт психологии АН СССР, в том числе, многие из них стали сотрудниками сектора социальной психологии, ведущего учреждения отечественной психологической науки. В. В. Новиков вспоминает, с каким юмором и одновременно уважением и вниманием отнеслись представители академической науки к только начинающему свой научный путь провинциальному учёному. И эта встреча послужила началом длительного и плодотворного взаимодействия московских и ярославских социальных психологов. Первые теоретико-эмпирические исследования В. В. Новикова были выполнены на уникальном объекте – сельских жителях Ярославской области, представителях колхозного крестьянства. Результаты этих исследований, представленные в кандидатской диссертации Виктора Васильевича и авторской монографии (Новиков, 1967), и сегодня представляют большой интерес как работы в области исторической психологии, отражающие специфические особенности общественной психологии представителей этой социальной группы, которая долгое время выступала носителем культурно-исторических и духовно-нравственных черт русского народа. И не случайно, что это исследование вызвало большой интерес у представителей московской академической школы социальной психологии. Его результаты были представлены сначала в коллективной монографии, подготовленной под руководством К. К. Платонова и Е. В. Шороховой (Коллектив и личность, 1975), а впоследствии послужили основой фундаментальной научной монографии, посвящённой особенностям психологии российского крестьянства (Зотова, Новиков, Шорохова, 1983). И надо специально отметить, что психологические особенности крестьянства, как объект историко-психологических исследований, продолжали интересовать Екатерину Васильевну Шорохову до последних лет её творческой жизни. Под её научным руководством были защищены две кандидатские диссертации, посвящённые исследованию социально-психологических особенностей вьетнамских крестьян. А в конце 1990-х годов она опубликовала статьи, посвящённые историко-психологическому анализу социально-психологических изменений на селе в условиях экономических реформ 1920-х годов (подробнее об этом см.: Журавлёв, Позняков, 2017).

Однако сотрудничество ярославских и московских психологов не ограничивалось исследованиями психологии крестьянства. Совместные исследования социально-психологических проблем российского общества в советский период были связаны с изучением такого уникального социального феномена того исторического периода как социалистическое соревнование. Исследователей привлекала не только выраженная практи-

ческая направленность и идеологическая «правильность» этого направления исследований, но и возможность проработки фундаментальных теоретических проблем, в частности, – проблемы взаимосвязи социальных и психологических факторов и феноменов. Действительно, социалистическое соревнование явилось исторически конкретным и неповторимым явлением общественной и экономической жизни советского общества, сочетавшим в себе элементы как состязательности, так и сотрудничества во взаимодействии как отдельных работников, так и трудовых коллективов. Именно в рамках исследования этого социального феномена было сформулировано теоретическое положение о социально-психологических отношениях между людьми, явившееся творческим развитием идеи психологических отношений в социальной психологии, до сих пор не утратившее своей актуальности (Шорохова и др., 1977).

И Ярославская, и Московская школы социальной психологии совместно пережили непростое время радикальных экономических реформ, связанное с кардинальной сменой общественно-политического строя, трансформацией государства, появлением новых социальных групп и новых социальных проблем, требующих научного, в том числе, социально-психологического, анализа. Не случайно именно в эти годы внимание учёных, представителей обеих научных школ, обращается к изучению сходных социальных явлений: психологии российского предпринимательства, психологических проблем отношений собственности и др. И как выражение глубокой благодарности за постоянное внимание и поддержку со стороны академической социальной психологии можно принять решение о выборе Екатерины Васильевны Шороховой почётным членом Международной Академии психологических наук и награждении памятной медалью Академии.

Творческое взаимодействие и партнёрские отношения Ярославской и Московской школ социальной психологии продолжают и углубляются и в наши дни. Поэтому в заключение хочется ещё раз поздравить всех ярославских психологов с полувековым юбилеем Университета и пожелать всем нам дальнейших успехов в интеграции университетской и академической психологической науки!

Список литературы

1. Журавлёв А. Л., Позняков В. П. Вклад Е. В. Шороховой в становление и развитие социальной и экономической психологии (к 95-летию со дня рождения) / Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 6. С. 77–87.
2. Зотова О. И., Новиков В. В., Шорохова Е. В. Особенности психологии крестьянства. Прошлое и настоящее. Москва: Изд-во «Наука», 1983.

3. Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой, К. К. Платонова, О. И. Зотовой, Н. В. Кучевской. Москва, 1975.
4. Новиков В. В. Настроение и труд. Изд-во «Верхняя Волга», 1967.
5. Новиков В. В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 11-ти томах. Т. 11. Ярославль: МАПН, Яргу, 2005.
6. Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога. Москва, 2005.
7. Шорохова Е. В., Платонов К. К., Зотова О. И., Новиков В. В. Социально-психологические проблемы социалистического соревнования // Социально-психологические аспекты социалистического соревнования / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва: Наука, 1977. С. 23–40.

УДК 159.9

Оценки школьными педагогами межэтнической и межрелигиозной напряженности в Ярославском регионе и их взаимосвязи с характеристиками гражданской идентичности*

Т. Б. Рязанова

*Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва
e-mail: t-riazanova@ya.ru*

Аннотация. Сообщаются результаты опроса школьных педагогов Ярославской области, посвященного измерению показателей восприятия межэтнической и межрелигиозной напряженности, различных характеристик их гражданской идентичности, изучению статистических взаимосвязей этих показателей. Делается вывод о некоторых кризисных чертах в гражданской идентичности более молодых респондентов, а также о совершенствовании городской социально-культурной среды как ресурсе гармонизации гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, межэтническая и межрелигиозная напряженность.

Ярославия долгое время была в значительной мере моноэтническим и монокультурным регионом России. Однако и здесь в последние годы

* Исследование проведено при поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 19-1-022083.

отмечаются миграционные процессы, в результате которых динамично меняется структурный состав населения, возникают школьные классы полиэтничного состава, что может приводить к росту межэтнической и межрелигиозной напряженности и делает актуальным мониторинг возникающих тенденций.

Исследование было проведено осенью 2019 года в трех городах Ярославской области: Рыбинске, Тутаеве, Ярославле и посвящено измерению показателей восприятия межэтнической и межрелигиозной напряженности и различных характеристик гражданской идентичности старшеклассников и педагогов, которые планировали участие в экспериментальной образовательно-практической части проекта (поэтому выборка опроса педагогов невелика). Опрошено 22 педагога, все женщины, в возрасте от 21 до 63 лет (средний возраст 40,1 г.).

Ситуация в сфере межэтнических, межрелигиозных и экономических отношений в Ярославском регионе не воспринимается опрошенными как спокойная. Наиболее благополучно описывается религиозный аспект межгрупповых отношений: никто из опрошенных не оценил эти отношения как напряженные, минимальный процент определил их как внешне спокойные, но внутренне напряженные; абсолютное большинство опрошенных (95 %) расценивают их как спокойные и мирные.

О межэтнических отношениях почти половина опрошенных (45 %) высказалась как о внешне спокойных, но внутренне напряженных; единичные оценки получила категория «напряженные отношения». Только половина опрошенных оценила межэтнические отношения в своих городах как мирные и спокойные. Самые низкие оценки получили отношения в экономической сфере – сферах доступа к хорошей работе, образованию, материальной обеспеченности семей: треть опрошенных считают отношения в этой сфере напряженными (самая низкая оценка по шкале), каждый пятый – внешне спокойными, но внутренне напряженными. Спокойными эти отношения считает чуть менее половины опрошенных – 48 %. Показательно, что никто не оценил их как мирные.

Ответы опрошенных об оценке напряженности в их городах дополняются ответами на вопрос «Как Вы думаете, приходится ли местным жителям конкурировать за выгодные рабочие места, за места в вузах с приезжими?». Только 15 % опрошенных отметили, что конкуренции нет: мест учебы, работы и других благ хватает на всех (при этом одна из респонденток горько заметила в графе собственных ответов: «рабочих мест нет и конкуренции нет»). 30 % ответили, что конкуренция присутствует в незначительной мере. 10 % полагают, что конкуренция имеет место с приезжими из других регионов страны. Почти половина опро-

шенных – 45 % – отмечает, что имеет место конкуренция с иностранными трудовыми мигрантами.

Информативными оказались ответы опрошенных о наличии межэтнической и межрелигиозной напряженности в ученической среде: 41 % опрошенных педагогов были непосредственными свидетелями неприязни между учениками в их школе на этнической или религиозной почве. Эти данные говорят об актуальности изучения различных аспектов гражданской идентичности и их взаимосвязей с оценками межэтнической и межрелигиозной напряженности как у учащейся молодежи (основная массивная выборка опроса, выходящая за рамки настоящего сообщения), так и у самих педагогов, что и является целью данного исследования.

Благополучие гражданской идентичности педагогов как личностей является важным ресурсным фактором воспитания учащейся молодежи, т. к. по своей профессиональной роли они являются существенным опосредующим звеном между макросистемой – государственной идеологией – и микросистемой непосредственной контактной среды развития подрастающего человека. Среди исследованных характеристик гражданской идентичности педагогов были: отношение к собственной этнической принадлежности (по: Собкин, Адамчук, 2006), самооценка чувства общности с различными социальными группами (по: Дробижева, ред., 2016) самооценка себя как патриота России, оценка субъективной значимости своей гражданской идентичности.

Все респонденты (кроме одного человека, пропустившего этот пункт) указали этническую принадлежность «русские». На вопросы об эмоциональных аспектах этнической принадлежности, чувствах, которые она вызывает, 60 % опрошенных ответили, что гордятся принадлежностью к своей этнической группе, из оставшихся 40 % большинство отметили, что их этническая принадлежность им безразлична, одна респондентка призналась, что испытывает внутренний дискомфорт от своей принадлежности к русским. При этом анализ распределения ответов по возрасту показал, что чувство гордости от принадлежности к русским присуще в основном представителям старшего поколения опрошенных педагогов, а безразличие к этнической принадлежности характерно для более молодых опрошенных: им всем меньше 42 лет, хотя среди этой возрастной группы присутствуют и те, кто гордится своей этнической принадлежностью. Коэффициент корреляции между возрастом и чувством, связанным с принадлежностью к этнической группе статистически значим: $R=-0,58$ ($p<=0,01$). Полученный результат можно трактовать как черту этнической гиподентичности наших молодых респондентов по классификации Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой (Солдатова, 2003).

Субъективную важность российского гражданства две трети опрошенных оценили высшим баллом – 5, оставшаяся треть опрошенных распределила свои оценки от 1 до 4 с преобладанием «единиц» и «двоек», встретила даже оценка «ноль». По этому показателю также прослеживается соотношение с возрастом: $R=0,43$ ($p \leq 0,05$): более низкая субъективная важность российского гражданства характерна для более молодых респондентов.

На вопрос о самооценке себя как патриота России три четверти опрошенных ответили утвердительно. Оставшаяся четверть либо вовсе не считает себя патриотами, либо полагает возможным назвать себя патриотами отчасти. (Корреляция с возрастом статистически незначима). Этот результат можно соотнести с данными, полученными в исследованиях под руководством В. Е. Семенова, в которых от трети до половины молодых опрошенных не сочли возможным назвать себя патриотами (Семенов, 2015), что для этого исследователя означает: гражданской идентичности у этой части опрошенных просто нет. Видимо, более позитивный результат нашего исследования связан с тем, что опрошенные – педагоги.

При анализе статистических взаимосвязей самооценки себя как патриота России с другими показателями важно обратить внимание на следующие три корреляции: самооценки себя как патриота с чувствами общности с этнической группой ($R=0,45$), с жителями своего региона ($R=0,52$), с жителями своего города ($R=0,71$). Последний коэффициент корреляции из этих трех самый высокозначимый ($p \leq 0,001$), что означает особую важность локальной (городской) идентичности, малой родины в формировании чувства патриотизма. Исходя из этих результатов, можно сказать, что социально-культурная работа на городском уровне является важным ресурсом как подъема позитивных эмоциональных составляющих социального самочувствия граждан города, так и гармонизации гражданской идентичности в целом.

Интересны взаимосвязи оценок межэтнической, межрелигиозной и социально-экономической напряженности с характеристиками гражданской идентичности респондентов. Получены значимые корреляции самооценки себя как патриота и оценок напряженности в сфере межрелигиозных и экономических отношений: чем в большей степени респондент оценивает себя как патриота России, тем более благоприятно он оценивает уровень напряженности вокруг себя. Аналогичные связи получены и с показателем чувства общности со своей этнической группой и с гражданами России: чем в большей степени человек ощущает общность, тем ниже воспринимаемая напряженность.

С другой стороны, получены значимые связи отношения к собственной этнической принадлежности с оценками напряженности: чем больше этнической индифферентности и нигилизма в системе идентичности респондента, тем хуже оценивается обстановка с напряженностью в регионе проживания (корреляции значимы по всем аспектам напряженности).

Полученный результат укладывается в представление о том, что позитивная этническая (и, добавим, – гражданская) идентичность является здоровой нормой, дающей сбалансированное сочетание положительного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам (Солдатова, 2003).

Список литературы

1. Позитивные межнациональные отношения и предупреждение нетерпимости: опыт Татарстана в общероссийском контексте / под ред. Л. М. Дробижевой, С. В. Рыжковой. Москва–Казань–Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016.

2. Семёнов В. Е. Социальные ценности, идентичность и полиментальность в современной России // Национально-культурная идентичность в современной России: истоки, особенности, перспективы. Санкт-Петербург: Алетейя, 2015. С. 117–136.

3. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Методическое руководство для проведения мониторинговых социологических исследований проявления толерантности в подростковой среде // Социология образования. Беседы, технологии, методы. Москва: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 105–222.

4. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. Москва: МГУ, 2003. С. 4–13.

Удовлетворенность браком, качество отношений с детьми как факторы психологического благополучия супругов

А. В. Сизова, Н. В. Клюева

*ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: sizovanastasia.psy@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается понятие «психологическое благополучие» в рамках эвдемонистического подхода, понятия: удовлетворённость браком и качественные отношения с детьми, как его факторы. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о прямом влиянии удовлетворённости браком и опосредованном влиянии качества отношений с детьми на психологическое благополучие супругов.

Ключевые слова: удовлетворённость браком, супружество, психологическое благополучие, отношения с детьми.

Проблема изучения психологического благополучия является одной из фундаментальных в психологии. На данный момент активно проводятся исследования с целью выявления связей между объективными, субъективными факторами и психологическим благополучием личности (К. Рифф, М. Селигман, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.).

Теоретическое обоснование. В настоящее время существует 2 наиболее принятых подхода к пониманию благополучия: гедонистический и эвдемонистический. В гедонистическом подходе психологическое благополучие, в основном, определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия. Во втором, «*психологическое благополучие*» – «*полнота самореализации человека в конкретных жизненных обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности*» (Григоренко, 2009). Данная работа опирается на эвдемонистический подход. К. Рифф., последовательница эвдемонистического подхода, выделила шесть основных компонентов психологического благополучия (Батурин, 2013): самопринятие, положительные отношения с окружающими

ми, цель в жизни (понимание осмысленности существования), автономия (возможность противопоставить большинству свое мнение), личностный рост, управление окружающей средой (способность добиваться желаемого, через преодоление трудностей).

Нет однозначных данных, свидетельствующих о факторах психологического благополучия супругов. При этом есть данные о связи психологических характеристик супругов и уровня удовлетворенности браком. Так, отечественная исследовательница И. А. Джидарьян провела факторизацию опросника, определяющего счастье, это позволило определить его смысловую структуру. И. А. Джидарьян рассматривает феномен в рамках эвдемонистического подхода, что позволяет отождествлять «счастье» с понятием «психологическое благополучие». В результате исследования, выделились шесть основных факторов, на которые приходится 63 % от общей дисперсии. 11 % из которых – фактор «Семья и любовь», а именно: «семейное благополучие» (0,82) и «потребность любить и быть любимым» (0,79). Поэтому можно предположить, что в обыденном сознании современного российского общества чувство благополучия связано с индивидуально-личностными, эмоционально-интимными ценностями, межличностными взаимоотношениями и семейной жизнью (Джидарьян, 2013). В свою очередь, В. Сатир подчеркивает — «вступая в брак, человек стремится улучшить свою жизнь, наполнить ее новым смыслом», связывая при этом понятия благополучия и брака (Денисова, 2016). На этой основе было выдвинуто предположение о наличии связи между психологическим благополучием супругов и их удовлетворенностью браком.

В работе понятие «удовлетворенность браком» рассматривается по С. И. Голоду, где удовлетворенность браком складывается как результат адекватной реализации представления о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием его опыта (действительного или символического) в данной сфере деятельности (Андреева, 2004).

Качественные (благополучные) отношения с детьми будут пониматься, как достаточность необходимого совместного взаимодействия друг с другом (досуг, эмоциональная насыщенность контакта, разделение домашних обязанностей и др.) по Р. В. Овчаровой (Овчарова, 2004).

Цель исследования: выявление влияние удовлетворенности браком и качества взаимоотношений с детьми на психологическое благополучие супругов.

Гипотеза: на психологическое благополучие супругов оказывает влияние удовлетворенность браком и качество взаимоотношений с детьми в семье.

Методы исследования:

Диагностические методы:

1. Методика «шкала психологического благополучия» (К. Рифф) под адаптацией Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко;

2. Тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко);

3. Опросник «Достаточно ли вы контактны с детьми?» Р. В. Овчарова.

Математико-статистические методы:

1. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена, который позволяет определить силу корреляционной связи между двумя признаками;

2. Регрессионный анализ, выявляющий влияние фактора на переменную.

Характеристика выборки: в исследовании приняло участие 30 супружеских пар, в возрасте до 35 лет, имеющих детей дошкольного возраста.

Результаты. Исследование проводилось на двух этапах. Сначала необходимо было выявить корреляционные связи и влияние между психологическим благополучием и удовлетворенностью браком. Затем провести ту же процедуру между психологическим благополучием и качеством взаимоотношений с детьми.

На первом этапе исследования были выявлены корреляционные связи между несколькими шкалами психологического благополучия и уровнем удовлетворенности браком. Наиболее сильные связи, при уровне значимости $p < 0,001$, обнаружены между общим уровнем психологического благополучия и удовлетворенностью браком (0,43). Аналогичная по силе связь выявлена между самопринятием (составляющим психологического благополучия) и удовлетворенностью браком. Т. е., можно говорить, что чем выше уровень удовлетворенностью браком, тем выше уровень психического благополучия в данной выборке супружеских пар и наоборот.

Далее был использован регрессионный анализ с целью проверки наличия влияния. Так, регрессионный анализ показал положительный коэффициент регрессии, равный 1,92 (при уровне значимости $p < 0,05$). Таким образом, *удовлетворенность браком положительно влияет на психологическое благополучие супругов.*

Второй этап исследования не позволил выявить корреляционных связей между психологическим благополучием супругов и качеством взаимоотношений с детьми. Регрессионный анализ также показал отсутствие влияния между ними. Однако было решено рассмотреть наличие опосредованного влияния.

Так, регрессионный анализ показал положительный коэффициент регрессии, равный 0,65 (при уровне значимости $p < 0,01$), следовательно, взаимоотношения с детьми влияют на удовлетворенность браком. Поэтому можно говорить, что взаимоотношения с детьми оказывают опосредованное влияние на психологическое благополучие супругов. Т. е. взаимоотношения с детьми влияют на удовлетворенность браком, которая в свою очередь влияет на психологическое благополучие среди супругов.

Влияние удовлетворённости браком на психологическое благополучие супругов можно объяснить тем, что в семье, где супруги удовлетворены браком, выше реализуются основные базовые потребности, нежели в неблагополучных браках. Удовлетворение основных базовых потребностей может отражаться и на уровне психологического благополучия.

Наличие влияния качественных отношений с детьми на удовлетворенность браком можно проинтерпретировать тем, что в настоящее время существует установка на детоцентризм. Поэтому взаимоотношения с детьми и их благополучие ставится на первое место. В таких семьях удовлетворение родителей может зависеть от того на сколько удовлетворен ребенок. Поэтому взаимоотношения с детьми могут влиять на удовлетворенность браком.

Выводы. Гипотеза, поставленная в начале исследования, частично подтвердилась. На психологическое благополучие супругов действительно влияет удовлетворенность браком. Однако качество отношений с детьми оказывает опосредованное влияние на психологическое благополучие супругов через влияние на удовлетворенность браком. Поставленная цель достигнута. Однако проблема психологического благополучия не исчерпана и открывает широкие перспективы для дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 244 с.
2. Батурин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия // Психология. Психофизиология. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-lichnostnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 28.08.2020).
3. Григоренко Е. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. Вып. 2 (48). 2009. С. 98–105.
4. Денисова Е. А., Агаян К. А. Сравнительный анализ супружеской удовлетворенности в молодых и зрелых семьях // Концепт. 2016. № 7. URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-supruzheskoy-udovletvorennosti-v-molodyh-i-zrelyh-semyah (дата обращения: 18.04.2020).

5. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 268 с.

6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

УДК 159.9

Разработка шкалы маскулинности и фемининности социальной группы (на основе модели Г. Хофстеде) *

О. И. Титова

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева, Красноярск
e-mail: 944058@mail.ru*

Аннотация. На основе модели Г. Хофстеде разработана шкала оценки маскулинности/фемининности как характеристики социальной группы, позволяющая прогнозировать социальное взаимодействие в межгрупповых отношениях. Маскулинность определяется как ассертивность и состязательно-агрессивное поведение, фемининность – как умеренность, равнодушно-отстраненное отношение к другому. Проведена апробация методики (N=195). Для шкалы маскулинности показатель коэффициента Альфа- Кронбаха составил 0,62, для шкалы – фемининности 0,84.

Ключевые слова: гендер, социальное взаимодействие, межгрупповые отношения, маскулинность, фемининность.

Достаточно продолжительное время методическое оснащение для изучения гендерных аспектов жизнедеятельности личности было представлено буквально несколькими методиками и их модификациями, выполненными авторами в рамках диссертационных исследований. За последние же несколько лет методический инструментарий для изучения с психологических и социально-психологических аспектов гендерных феноменов существенно обогатился. Так, О. Г. Лопуховой представлены результаты валидизации опросника «Маскулинность, феминность

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00757.

и гендерный тип личности» – российского аналога опросника половых ролей С. Бем (Лопухова, 2013), позволяющего определить типологические характеристики личности. На изучение гендерных норм направлены инструментарий, адаптированный для российской выборки И. С. Клециной и Е. В. Йоффе, опросник «Мужские нормативные установки» (Клецина, Йоффе, 2013) и аналогичный – для женщин. Проявления сексизма как особой группы гендерных стереотипов и предубеждений стало возможным измерить благодаря работам Е. Р. Агадуллиной (Агадуллина, 2018), а также М. А. Шукиной и Е. С. Зизевской (Шукина, Зизевская, 2019). Авторским коллективом ведется работа над оригинальным инструментом по оценке гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности (Гуриева С. Д. и др., 2019).

В рамках исследовательского проекта нами ведется работа над методикой оценки маскулинности/фемининности как характеристики социальной группы, на основе которой можно прогнозировать социальное взаимодействие ее представителей в межгрупповых отношениях.

В основе разрабатываемой методики лежит модель Г. Хофстеде, в которой с помощью 6 основных параметров определены количественные характеристики национальных культур. Напомним, что в данной модели культура рассматривается автором как коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы или типа людей от других» (Хофстеде, 2011). Культура в контексте коллективного программирования сознания характеризуется в модели Хофстеде следующими параметрами: дистанцированность власти, избегание неопределенности, индивидуализм/коллективизм, маскулинность/фемининность, долгосрочная/ краткосрочная временная ориентация, потворство желаниям / сдержанность (Hofstede, 1980). В контексте тематики нашего исследования отметим, что Хофстеде пишет, что «гендерные культуры, которые прививаются с раннего детства, имеют более глубокие корни в человеческом сознании, чем культуры профессиональных групп». «Культуры в обществе коренятся в ценностях», – отмечает Г. Хофстеде, «в том смысле, что наблюдается широко распространенная склонность предпочитать некоторые обстоятельства по сравнению с другими».

Маскулинность в противопоставлении к фемининности понимается в описываемой модели как социальная, а не индивидуальная черта, характеризует распределение ценностей между гендерными группами. В ходе эмпирического изучения параметров своей модели Хофстеде сформулировал определение маскулинности через призму ассертивности и составлятельно-агрессивного поведения, как фемининность же им определена умеренность, равнодушное отношение к другому.

В ходе операционализации переменной нами были сформированы утверждения, соответствующие маскулинному типу или фемининному типу гендерных установок, которые были сгруппированы попарно с учетом смыслового поля (эмоции и их проявление, социальное поведение и отношения к другим людям, семья и работа, политика, роль отца и матери в воспитании детей, размер семьи). Всего получилось 9 пар, содержащих гендерную установку маскулинного и фемининного типа. Из каждой пары утверждений респонденту предлагалось выбрать какое-либо одно и оценить степень своего согласия с ним, используя шкалу: 0 – нейтрально; 1 – скорее да; 2 – в средней степени; 3 – полностью согласен. Максимально возможное значение, которое может быть набрано по одной или обоим шкалам составляет 27 баллов, а минимальное значение – 0 баллов.

Фемининному типу гендерных установок соответствует согласие с утверждениями: «в эмоциональном плане мужчины и женщины мало чем отличаются друг от друга»; «мужчины и женщины должны быть заботливыми, с хорошим поведением»; «между семьей и работой должно быть равновесие»; «к слабым следует испытывать симпатию»; «как матери, так и отцы обучают детей и делам, и эмоциям»; «мальчики и девочки могут плакать, но ни тем, ни другим нельзя драться»; «количество детей в семье определяет мать»; «нормально, когда на выборных должностях в политике много женщин»; «секс – это форма взаимоотношений, поэтому то, как они складываются между людьми – это и будет приемлемым».

Маскулинному типу гендерных установок соответствует согласие респондента с утверждениями: «в эмоциональном плане мужчины и женщины отличаются очень сильно»; «мужчины должны быть уверенны в себе и амбициозны, женщины также могут быть такими»; «работа превышает семью»; «восхищаться следует сильными»; «отцы обучают детей делам, а матери – эмоциям»; «девочки могут плакать, мальчики – нет»; «мальчики должны давать сдачи, девочки – нет»; «размер семьи определяет отец»; «нормально, когда на выборных должностях в политике мало женщин»; «секс – это форма совершения действий – они могут быть в плане морали приемлемыми или неприемлемыми».

Интерпретация типа гендерных установок на данном этапе исследования реализуется в континууме переменных «маскулинность» и «фемининность», и в соответствии с предложенным в работах С. Бем подходом выделяется маскулинный тип, фемининный тип, андрогинный тип.

Апробация методики происходила на выборке 195 человек в возрасте от 20 до 43 лет. Для оценки согласованности ответов респондентов по параметрам внутри шкалы использовался коэффициент Альфа-Кронба-

ха. Показатель данного коэффициента для шкалы маскулинности составил 0,62 (N=192), для шкалы феминности 0,84 (N=192). Таким образом, показатель а Кронбаха для шкалы феминности показывает на высокий уровень согласованности пунктов внутри шкалы, а показатель для шкалы маскулинности ниже, хотя такой его уровень для социальных исследований считается приемлемым, мы продолжаем работу над оптимизацией структуры опросника.

В связи с вышесказанным целесообразными представляются следующие меры по совершенствованию шкалы для измерения маскулинности /феминности социальной группы:

- предъявлять утверждения не попарно, а каждое само по себе – полагаем, что это должно снизить погрешности в связи с автоматизмом оценивать первое утверждение в паре – то, которое находится ближе к левому полюсу шкалы и первым попадает в поле зрения респондента;
- возможно увеличение размерности шкалы (например, до 5–7 балльной);
- частично заменить утвердительные формулировки на отрицающие, чтобы снизить влияние накопительного эффекта согласия.

Список литературы

1. Агадулина Е. Р. Сексизм по отношению к женщинам: адаптация Шкалы амбивалентного сексизма (П. Глика и С. Фиск) на русский язык // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Vol. 15. № 3. С. 447–463. Doi:10.17323/1813-8918-2018-3-447-463
2. Гуриева С. Д., Казанцева Т. В., Белова О. Е. Социальные представления о гендерных различиях в разных сферах жизни: апробация опросника и проверка надежности шкал // Петербургский психологический журнал. 2019. № 27. С. 88–114.
3. Клецина И. С., Йоффе Е. В. Результаты первичного этапа адаптации российского аналога опросника «Мужские нормативные установки» // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 32. С. 6–19.
4. Лопухова О. Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (российский аналог Bem Sex Role Inventory) // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 147–154.
5. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур // Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. Вып. 12. С. 9–49. (в переводе В. Б. Кашкина)
6. Щукина М. А., Зизевская Е. С. Разработка методики психологической диагностики структуры сексизма // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред.

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2017. С. 888–896.

7. Hofstede G. Culture's consequence International differences in work-related values. London: Sage, 1980.

УДК 159.9

Психологические основы склонности к экстремистскому поведению

С. А. Трифонова

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: sv-trif@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов склонности к экстремистскому поведению: самооценки, доминантности, локуса контроля и фрустрированности. Идейно-независимые и зависимые индивиды, склонные к экстремистскому поведению, достоверно различаются тем, что первые имеют высокий внутренний контроль и доминантность, вторые – высокий внешний контроль и высокую ведомость. Маркером идейно-независимого типа является высокая самооценка, а зависимого – низкая самооценка и признаки отчуждённости.

Ключевые слова: склонность к экстремистскому поведению, самооценка, доминантность, локус контроля, фрустрированность.

Экстремистское поведение – это такое поведение, которое реализуется в конфликтности, в социальной агрессивности, направленной против отдельных групп людей, выделенных по какому-то условному признаку (пол, раса, национальность и т. д.), в активной борьбе за свои идеи и установки, ригидности личности, когда человек не признаёт других точек зрения кроме своей, игнорировании открытой опасности своей жизни и здоровью, а также отрицании и несоблюдении ценностей общества. Большую роль в формировании экстремистского поведения играют психологические причины. Задачей социальных психологов в изучении данной проблемы является выявление социально-психологических детерминант, способствующих формированию склонности к экстремистскому поведению. К ним относятся чувства и настроения, поведенческие установки, непо-

средственно мотивирующие экстремистские действия. На кафедре социальной и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова Е. А. Васильевой под руководством С. А. Трифионовой был создан опросник на определение склонности к экстремистскому поведению, который прошел все этапы психометрической проверки (Васильева, 2014). Методика состоит из 71 вопроса, имеет 6 шкал и позволяет измерить степень выраженности социально-психологических свойств личности, лежащих в основе склонности к экстремистскому поведению, а также дает возможность измерить общий показатель склонности к экстремистскому поведению. Опросник позволяет нам отнести человека к «группе риска» и считать его склонным к экстремистскому поведению и проявляющим готовность к такого рода деятельности, что при определённых средовых условиях может привести его в экстремистскую организацию. Высокая склонность к экстремистскому поведению выражается в агрессивности, недовольстве обществом и своим положением в нём и готовностью его активно изменять, не боясь последствий. Если такой индивид ещё не совершал экстремистских действий, то его в любой момент может подтолкнуть к этому определённые внешние обстоятельства. Отсутствие же склонности к экстремистскому поведению свойственно уравновешенной, рациональной и адаптивной личности.

Далее мы сделали попытку проанализировать некоторые социально-психологические факторы склонности к экстремистскому поведению, используя данную методическую разработку. Цель исследования состояла в выявлении социально-психологических детерминант склонности к экстремистскому поведению. Для этого мы использовали: тест «Самооценка» Л. Д. Столяренко (Столяренко, 2003), методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко), шкалу F как инструмент исследования авторитарного потенциала личности в адаптации М. Д. Денисовой, методику диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) (шкалы: внутренний контроль, внешний контроль, доминирование, ведомость), тест М. Куна – Т. Макпарглэнда «Кто я?» (модификация Т. В. Румянцевой) (Румянцева, 2006) для определения идентичности; методику на выявление склонности к экстремистскому поведению (Васильева, 2014), методы математической статистики.

В исследовании приняли участие 300 человек, из них было отобрано 34 человека (11,3 % от общей выборки), чьи результаты по методике склонности к экстремистскому поведению были выше среднего (Васильева, 2015). В эту выборку вошли 16 мужчин и 18 женщин с разным уровнем образования, 23 человека в возрасте 19–25 лет, 7 человек в возрасте

14–18 лет и 4 человека – 26–35 лет. Большинство испытуемых на момент исследования не работали.

Анализ и интерпретация результатов исследования позволили нам установить некоторые социально-психологические закономерности. У склонных к экстремистскому поведению индивидов существует взаимосвязь между интернальностью и склонностью к доминированию. Чем выше внутренний контроль человека, тем меньше он нуждается во внешнем контроле, при этом его доминантность возрастает, а ведомость уменьшается. Так же верно и обратное: чем ниже внутренний контроль человека, тем больше он нуждается во внешнем контроле, тем более он ведом и менее доминантен. Сопоставив эти результаты с показателями самооценки, мы выяснили, что чем выше самооценка человека, тем выше его внутренний контроль и, соответственно, его доминантность. При низкой самооценке высок внешний контроль и ведомость. Это согласуется с нашим предположением о том, что существует два типа субъектов, склонных к экстремистскому поведению, основой деления которых является их уровень самооценки.

Первый тип – идейно-независимый индивид, склонный к экстремистскому поведению. Для него характерна высокая самооценка, уверенность в себе, своих силах. Он плохо внушаем, самостоятельно принимает решения и становится экстремистом исключительно по собственной инициативе, так как экстремистские взгляды кажутся ему близкими и предпочтительными. Такой экстремист не вступит в группировку «за компанию» или, поддавшись на уговоры вербовщиков, этот человек сам знает, что хочет, и, если вступает в экстремистскую группу, то потому, что она может удовлетворить его цели и соответствует его идеологической концепции. Мироззрение такого человека устойчиво, его практически невозможно переубедить.

Второй тип – зависимый индивид, склонный к экстремистскому поведению. Для него характерна низкая самооценка, постоянная неуверенность в себе, проблемы с собственным окружением. Такому человеку сложно наладить дружеские контакты, сложно завязать новое знакомство. Из-за низкой самооценки и неуверенности в себе его мироззрение неустойчиво и может сильно колебаться под воздействием микро- или макросреды. Такой человек весьма внушаем, его легко заманить в различного вида группировки экстремистского и иного антисоциального толка.

Такое деление индивидов, склонных к экстремистскому поведению, имеет под собой перспективное поле исследований социально-психологических детерминант, способствующих развитию в человеке того или

инного типа склонности к экстремизму. Разные типы экстремистов имеют под собой разные корни возникновения, что, в свою очередь, означает, что и бороться с этими явлениями нужно по-разному. Экстремист, который сам дошёл до экстремистских целей и примкнул к группировке, и экстремист, который пошёл туда «за компанию» с другом или родственником – это разные экстремисты. И пусть нельзя сказать, какой из этих экстремистов опаснее, эти люди имеют разную мотивацию, разную психологию и действуют они по-разному.

Мы предположили, что для испытуемых с низкой самооценкой характерны признаки отчуждённости. И наши результаты подтвердили эту гипотезу, показав взаимосвязь уровня фрустрированности и самооценки: чем ниже самооценка человека, тем более он фрустрирован, и тем большим количеством сфер своей жизни он не удовлетворён. Отчуждённость – это комплексное явление, являющееся следствием нарушения идентичности человека в разных сферах его жизни. Чаще всего отчуждённость начинается ещё в детстве, когда ребёнок не может найти общий язык со своей семьёй, замыкается в себе, старается свести контакты с окружающими к минимуму, чтобы после этого его не травмировало. Может она развиться и в более позднем возрасте и выражается в неспособности индивида найти общий язык с окружающими, социальными группами, в которые он входит. Человек не может идентифицировать себя с какой-либо небольшой группой, которая смогла бы стать для него референтной. Отсутствие близких контактов с другими людьми, отсутствие референтной группы приводит к накоплению фрустрации, которая приводит к агрессии. Иногда агрессия может быть направлена на себя, но чаще агрессия перенаправляется во вне, где человек видит возможные причины своих неудач. Преобладание экстернальности над интернальностью приводит к выбору причины собственных бед во внешней среде, и такими люди, изначально более внушаемые, легко поддаются чужому влиянию.

Экстремистские группы предлагают такого рода людям не только возможностью найти конкретного внешнего врага, виноватого во всех бедах и с которым можно активно бороться, но и также дают возможность приобретения референтной группы, что является наиболее сильным мотивирующим фактором у таких экстремистов. Экстремистская группа, закрытая от внешних влияний и имеющего активного внешнего врага, является более сплочённым образованием, её члены крайне эмоционально зависимы от мнения группы, а некоторые индивиды со слабо развитой Я-концепцией практически растворяются в группе. Нарушенная идентичность, восстановленная в такой группе, имеет намного более мотивационный

вес, нежели идеология. Идеология служит оправданием действия группы, помогает выработать собственные морально-этические нормы, отличные от общепринятых, и следовать им. Но идеология не является у таких людей тем звеном, что толкает их на путь экстремизма. Экстремисты с нарушенной идентичностью, со слабой самооценкой, ведомостью и высоким уровнем фрустрированности находят в экстремистской группе своё место, которые не могли найти ни в одной другой группе, и цепляются за него, насколько это возможно. И если ради этого места, возможности обретения идентичности нужно следовать нормам и правилам этой группы, такие люди будут им следовать, оправдывая себя сверхценными идеями групповой идеологии.

И это основное отличие данной группы от идейно-независимых индивидов, склонных к экстремистскому поведению. Идейно-независимые экстремисты, будучи самостоятельными и достаточно независимыми сформированными личностями, вступают в экстремистскую группу по принципу соответствия своим идеологическим принципам. Основной мотивацией их экстремистской деятельности является потребность не закрепиться в группе, быть её членом, а следовать своей идеологии.

Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы. В основе склонности к экстремистскому поведению лежат такие социально-психологические характеристики личности, как социальная фрустрированность, социальная агрессия, склонность к риску, ксенофобия, бескомпромиссность, инициативность. Существует ряд социально-психологических детерминант экстремистского поведения, которые, тем не менее, не однородны у разных групп индивидов, склонных к экстремистскому поведению: это самооценка, доминантность, локус контроля и фрустрированность. Можно выделить два разных типа субъектов, склонных к экстремистскому поведению: идейно-независимые и зависимые индивиды, склонные к экстремистскому поведению. Первые имеют высокий внутренний контроль и доминантность, вторые – высокий внешний контроль и высокую ведомость. Маркером идейно-независимого типа является высокая самооценка, а зависимого – низкая самооценка и признаки отчужденности.

Список литературы

1. Васильева Е. А. Социально-психологические детерминанты склонности к экстремистскому поведению. Дипломная работа. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 154 с.
2. Васильева Е. А. Склонность к экстремистскому поведению. Курсовая работа. Ярославль, 2014. 86 с.

3. Столяренко Л. Д. Основы психологии: Практикум. Ростов-на-Дону, 2003. С. 479–480.

4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 18, 193–197.

5. Денисова Д. М. Шкала F как инструмент исследования авторитарного потенциала личности. URL: <http://beno.alterneth.ru/LBMI/fscale.htm>

6. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношения в паре. Санкт-Петербург: Речь, 2006. С. 82–103.

УДК 159.9

К проблеме самопрезентации личности старших школьников и студентов младших курсов вузов в социальных сетях

А. С. Турчин, Д. К. Мухамбеткалиев

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск
национальной гвардии, Санкт-Петербург
e-mail: ast55@mail.ru*

Аннотация. В современной психологии развития вопросы психологического содержания кризисов возрастного развития сохраняют свою дискуссионность. В частности, по-разному оценивают возможности продления периода подростничества и ранней юности, мотивируя это удлинением хронологических и психологических рамок детства. Изменение социальной ситуации в России связывают с перспективой глобальной цифровизации, последствия которой пока являются мало прогнозируемыми, когда речь идет о таких важных для молодых людей период, когда совершается первичное профессиональное самоопределение, а именно, требуется выбрать тип высшего профессионального образования, решить для себя ряд проблем психологического и непсихологического характера, в особенности, если поступление в вуз или колледж сопряжено с переездом в другой город.

Ключевые слова: самопрезентация, адаптация, социальная сеть.

В адаптационный период к новому типу деятельности и новым малым группам образ-Я и самоотношение подвергаются серьезным испы-

таниям. В литературе, характеризующей нормативные трудности данного периода, рассматриваются вопросы, связанные с социально-психологической адаптированностью студентов (А. С. Кашапов, 2015); особенности внутриличностных и межличностных конфликтов, взаимовлияния конфликтности и социометрического статуса студента (М. М. Кашапов, 2012); генезис мотивационной сферы студентов (Е. В. Карпова, 2007). Гораздо меньше внимания уделено рассмотрению характера влияния на личность и деятельность в период перехода к обучению вузовского типа таким факторам, которые не имеют явно выраженной или прямой связи с проблемой «вузовской судьбы». Так, по нашему мнению, целесообразно, при планировании психолого-педагогического сопровождения старших школьников и студентов младших курсов, специально исследовать особенности виртуального представительства личности в интернете и социальных сетях. Желательность более активного использования в арсенале средств, способов и психологических методов инструментария, типичного для косвенного исследования отмечалась В. В. Давыдовым (1996); С. А. Максименко (2000) и др. Информация, получаемая таким образом обогащается в содержательном плане и, как отмечал С. Л. Рубинштейн (1958), объект исследования как будто вновь поворачивается к субъекту новой стороной.

По нашему мнению, есть еще одно важное направление в структуре конфликтологии и психологии общения, активно представленное в трудах Ярославской научной психологической школы. В последние десятилетия в ее проблематике активно продвигается идея взаимосвязи творческого потенциала личности и ее конструктивного поведения в конфликте (М. М. Кашапов, 2011; 2012). Такой подход позволяет рассматривать в единстве личностные и социально-психологические затруднения в период смены ведущего вида деятельности или принятия важных управленческих решений (А. А. Карпов, 2018). Тем самым подтверждается философско-методологическое положение о единстве сознания и деятельности, когда субъективная картина мира активно строится и трансформируется, открывая новые перспективы и выступая тем самым источником смысловой регуляции поведения субъекта деятельности (В. Ф. Петренко, 2013).

Выполненное нами исследование субъективного благополучия молодых людей в период обучения в выпускном классе средней школы и на первом курсе государственного университета в качестве одной из проблем обнажило достаточно важное для развивающейся личности психологическое состояние, отражающее недостаточную уверенность личности в своем образе-Я, а также в адекватности ее копинг-стратегий в ситуациях осложненного общения (А. С. Турчин, 2019).

Достаточно важной нам представляется информация о выборе и смене типа групп в социальных сетях при переходе из школы в вуз. Этот процесс носит волнообразный характер, и связан, по нашему мнению, с утратой для личности значения некоторых социальных стереотипов и значимости содержания некоторых связей из-за смены форм социального взаимодействия. Так, в начале обучения на 1 курсе вуза довольно распространённым оказывается практическое забвение респондентами таких групп, как «ВКонтакте» и «Мой мир». Они могут месяцами не появляться на своей страничке и не демонстрируют типовые формы реагирования на события бывших одноклассников и друзей по школе. Во втором семестре учебного года у некоторой части существенно возрастает интерес к «взрослым» сетевым сообществам, связанным с жизнедеятельностью студенческого сообщества.

В это же время после сдачи первой зачетно-экзаменационной сессии возможен некоторый «всплеск» активности в социальных сетях. В частности, заметно возрастает активность респондентов в сетевом сообществе «Одноклассники». Объяснение этого явления мы даем по принципу аналогии с субъективной динамикой ценностных ориентаций. Так, в период работы на отделении психологии социолого-психологического факультета Ивановского государственного университета нами был отмечен интересный факт несовпадения ожиданий преподавателя и группы первокурсников. В начале октября, когда еще до сессии достаточно далеко и страх перед ней не является выраженной детерминантой, мы провели диагностику структуры ценностных ориентаций, поставив одной из задач определение степени несовпадения ожиданий преподавателя и реальной динамики ценностных ориентаций. Предполагалось, что на первом песте у первокурсников окажутся ценности любви, свободы, познания и др, характеризующие их как достаточно автономную личность. Оказалось, что «за явным преимуществом» победа досталась ценности «семья» (естественно, что первокурсники имели в виду свою родительскую семью). Объяснение данного факта мы получили в беседах с ними, Студенты жаловались на разрыв привычных дружеских связей и затрудненность освоенных в школе форм общения с референтными взрослыми, за исключением своих родителей. Если возникнет какая-то трудность или постигнет неудача, то, скорее всего, именно мама бескорыстно пожалеет свою «кровиночку» да еще и окажет (вместе или поодиночке с папой) материальную поддержку. Ни староста, ни куратор, ни студенческое объединение такую роль для первокурсников не сыграют.

Анализ содержания личных страничек в социальных сетях полезно проводить именно с целью накопления информации о характере лич-

ных проблем для последующей рекомендации к участию в программах тренинга личностного роста или коммуникативной компетентности. Речь идет прежде всего о сопоставлении текстовой информации и фото- и видеоряда, размещаемого респондентом в своем аккаунте. Так, нам неоднократно приходилось разъяснять студентам младших курсов неуместность наивной надежды на то, что, проявив «сверхоригинальность» в высказываниях или комментариях, или заявив себя сторонником спортивного, а не просто здорового, образа жизни, они зачем-то размещают свои фотографии на фоне, выдающем их ложь (фото обильных праздничных застолий, присутствие на танцполах и в ночных клубах и т. д.). Реальный опыт общения со студентами свидетельствует о том, что большая часть информации носит характер саморекламы, но в условиях небольших городов, она произвольно опровергается. Так, например, за время посещения Ледового дворца в г. Иваново в 2010 г., на его ледовой площадке в течение года лишь однажды нам довелось встретить двоих студенток младших курсов психологической специальности. Абсолютное большинство контингента катающихся на коньках составляли лица «после пятидесяти» с внуками-дошкольниками и младшими школьниками.

Повышение активности в социальных сетях не обязательно свидетельствует о накоплении проблем с самовосприятием и построением позитивной коммуникации с коллегами и сверстниками, однако оно не исключает и такого «отреагирования» личности на психологическую изоляцию, неудачную адаптацию и т. д. и подлежит специальному психологами вузов.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Карпов А. А. Современная организационная психология: учеб. пособие / А. А. Карпов; Рос. Акад. Образования, Москов. психол.-социал. ун-т. Москва: Изд-во МПСУ; Ярославль: Филигрань, 2018. 236 с.
3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. 570 с.
4. Кашапов А. А. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения: монография / А. С. Кашапов. Ярославль: ИПК «Индиго», 2015. 288 с.
5. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия в психологии) / С. Д. Максименко. Москва: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. 320 с.

6. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. 2-е изд, доп. Москва: Эксмо, 2013. 448 с.

7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 147 с.

8. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой: ЯрГУ. Ярославль, 2012. 364 с.

9. Турчин А. С. Интернет-коммуникация как средство преодоления барьеров в общении / А. С. Турчин, Д. А. Турчин // Сб. по материалам ежегодного конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль 17–19 мая 2019 г.) / под ред. Козлова В. В. Ярославль, ЯрГУ, ЯГПУ, МАПН, 2019. С. 335–338.

УДК 159.9

Исследование жизненных проектов молодежи Кубани*

О. Р. Тучина, В. В. Тарасова

*Кубанский государственный технологический университет, Краснодар
e-mail: tucheva@yandex.ru*

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования жизненных проектов молодежи. В качестве метода исследования на основе методики Д.П. МакАдамса было разработано стандартизированное нарративное интервью, предполагающее «погружение» респондента в прошлое. В результате исследования были выявлены такие особенности жизненных проектов молодежи Кубани как понимание связи между ситуациями и событиями, влияющими на жизненный путь и реальной, сложившейся жизнью; рефлексия относительно причинно-следственной связи внутри континуума прошлое-настоящее-будущее; наличие временной перспективы и зрелости эго-идентичности; четкость и определенность жизненных планов и проектов.

Ключевые слова: жизненный проект, идентичность, нарративное интервью.

Проблема свободы человека в выборе собственного жизненного пути, является одной из старейших в научном и общественном дискурсе и до сих пор остаётся актуальной. Несмотря на повышенный интерес к жизненному проектированию, в настоящее время данная проблема недостаточно разработана, недостаточно изучены формы жизненных проектов, способы и предикаторы жизненного проектирования.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00283 А.

Теоретико-методологическими основаниями исследования жизненного проекта личности являются концепция жизненных сценариев (Берн, 2016), теория идентичности (Эриксон, 2006), концепция смысловых образований личности (Леонтьев, 2003), концепция идентичности как жизненной истории (McAdams, 2008).

Сценарий, то есть постепенно развертывающийся жизненный план формируется в раннем детстве под влиянием родительского программирования в форме первоначального каркаса сценария – родительского протокола, т. е., совокупности семейных инструкций, установок. В основном, программирование выполняется родителями в негативной форме, то есть запрещаются какие-то вербальные или физические действия, поступки. Основными характеристиками сценария являются гибкость или жесткость рамок допустимого, его содержание, а также направление внимания, т. е. фиксация на содержание поля свободы или на его границы.

Исследование жизненного проекта личности включает изучение сценарных оснований жизненного пути, не только родительский протокол и формы его реализации, но и ключевые события детства, в том числе, для формирования эго-идентичности и социальных идентичностей, попытки человека в разные периоды своей жизни что-то создать, построить, отношение жизни как к проекту и т. д.

Цель исследования: выявить и проанализировать особенности сформированного к текущему моменту жизненного проекта личности молодежи Кубани.

Для исследования на основе методики Д. П. МакАдамса было разработано стандартизированное нарративное интервью, предполагающее «погружение» респондента в прошлое: в детство, подростковый возраст (Черный, Тучина, 2020). Интервью включало ряд вопросов, результаты ответов респондентов на некоторые из них мы рассмотрим в публикации.

Попробуйте почувствовать себя, свои чувства, переживания, осознать свои намерения, цели, планы.

1. Вспомните детство. Какие действия, поступки, ситуации поощрялись и в какой форме это делалось?

2. Какие действия, поступки, ситуации запрещалось в Вашей семье? Как это делалось, в какой форме?

3. Какие родительские указания, инструкции, запреты, поощрения помогают Вам в жизни теперь?

4. От каких родительских указаний, инструкций, запретов, поощрений Вы хотели бы освободиться или уже освободились?

5. Если рассматривать жизнь как проект, то насколько Вам хочется и удастся быть его автором? Или Вы в значительной степени лишь исполнитель замысла Бога, судьбы..., стремлений и планов других людей?

Обработка результатов проводилась методом контент-анализа. Были выделены следующие «рзперные точки» жизненных сценариев.

Основные объекты поощрения респондентов в детстве – успехи в учебе (92 % ответов), успехи в спорте и творческой деятельности (66 %), помощь старшим и младшим в семье (62 %), послушание (42 %) и самостоятельность (36 %). Способы поощрения – похвала (72 %), подарки, денежное поощрение (65 %), развлечения (34 %).

Главные объекты запретов наших респондентов – асоциальные поступки (ложь, воровство, курение и алкоголь, грубость, инвективная лексика, драки – 96 %), позднее возвращение домой (80 %), непослушание (46 %), капризы и истерики (33 %). Только 5 % респондентов отметили, что никаких запретов со стороны родителей в их детстве не было. Подавляющее большинство респондентов (75 %) утверждают, что запрещающие действия и наказание имели вербальную форму, часто в виде угроз лишения развлечений и карманных денег. 17 % респондентов подвергались физическому воздействию, 11 % – выполнение определенной работы как наказание, менее 10 % респондентов написали, что родители никогда их не наказывали, а старались объяснить последствия их действий.

Только 10% респондентов утверждают, что родительские указания, инструкции, запреты, поощрения не помогают им в жизни. 45 % респондентов считают, что они полностью обязаны родителям, что стали такими, как есть сейчас, 37 % благодарны за сформированные привычки (распределять время, соблюдать порядок и чистоту, следить за состоянием здоровья, экономить и т. д.), 28 % считают, что родители не допустили асоциального поведения (курения, алкоголя, наркотиков, сомнительных компаний), 14 % благодарны родителям за формирование волевых и нравственных качеств.

Больше половины респондентов (67 % девушек и 34 % юношей) отмечают слишком строгий родительский контроль и руководство, многие до сих пор считают, что родители контролируют их жизнь и хотят избавиться от этого.

Большинство респондентов (64 %) считают, что они полностью являются автором своей судьбы, 32 % оценивают как значимое влияние родителей, родственников на жизненный сценарий, 17 % отмечают влияние учителей, друзей, образов произведений искусства, 10 % считают себя исполнителями замысла Бога и судьбы.

В результате исследования были выявлены следующие особенности жизненных проектов молодежи Кубани:

- понимание связи между ситуациями и событиями, влияющими на жизненный путь и реальной, сложившейся жизнью;
- рефлексия относительно причинно-следственной связи внутри континуума прошлое-настоящее-будущее;
- наличие временной перспективы и зрелости эго-идентичности;
- четкость и определенность жизненных планов и проектов.

Исследование выявило значимые гендерные и этнические различия в особенностях жизненного проекта респондентов, что требует дальнейшего анализа.

В рамках дальнейшей реализации проекта РФФИ предполагается выявление связей отношения к жизни как к навязанному сценарию или собственному проекту с рядом внешних условий (историей страны и своего этноса, исторической памятью народа, процессом глобализации) и личными переживаниями относительно процесса формирования социальных идентичностей (гендерной, этнической, региональной, гражданской, профессиональной), стремления к познанию истории, культуры и традиций России, региона, своего этноса; доверия к тем или иным источникам информации об истории народа; планов самореализации в России, регионе, мире.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн, пер. с англ., предисл. и прим. А. И. Фета. Nyköping (Sweden): Philosophical arkiv, 2016. 164 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2003. 488 с.
3. Черный Е. В., Тучина О.Р. Исследование жизненных проектов молодежи Крыма//Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020. Т. 6 (72). № 3. С. 127–148.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Identity: Youth and Crisis: перевод с английского: учебное пособие. Пер. с англ. 2-е изд. / Э. Эриксон. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
5. McAdams D. P., Josselson R. & Lieblich A. (Eds.) Identity and story: Creating self in narrative. Washington, DC, 2006. 284 p.

Когнитивная оценка ситуации как детерминанта нормативности просоциального поведения*

А. Ю. Чернов

Волгоградский государственный университет, Волгоград

e-mail: achernov1@yandex.ru

Аннотация. Когнитивная оценка ситуации является одним из факторов, влияющих на принятие решения следовать нормам просоциального поведения или уклониться от их соблюдения. Восприятие социальной ситуации дифференцированно активирует использование человеком той или иной нормы просоциального поведения. Под влиянием когнитивной оценки ситуации в наибольшей степени оказываются нормы взаимности, справедливости и затрат/вознаграждений. Норма ответственности остается вне влияния когнитивной оценки ситуации.

Ключевые слова: нормы просоциального поведения, просоциальная нормативность, индекс просоциальной нормативности, когнитивная оценка ситуации.

1. Теоретические основы исследования и операционализация переменных

Социальные нормы как регуляторы просоциального поведения не становились предметом психологического исследования (Акимова М. К., Персиянцева С. В., 2019; Кисляков П. А., Шмелева Е. А., 2015; Маралова Т. П., 2015; Bridges J., 2009; Schwartz S., 1977; Wallace R., 206). Традиционно их регулятивная функция рассматривается как реализация усвоенных в процессе социализации стандартов поведения, которые представляют собой консенсус в отношении того, какие виды поведения являются приемлемыми и поощряемыми, а какие – неприемлемыми и не поощряются. Вместе с тем, перед исследователями постоянно встает вопрос о способности личности не только усваивать нормы, но и относиться каким-либо образом к ним (Шамионов Р. М., 2005). В этом случае используется понятие нормативности, трактуемое как личностная характеристика человека, сигнализирующая не только о состоявшемся принятии норм просоциального поведения, но и о том, что они становятся отрефлексированными и персонифицированными. Нормативность являет-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00236.

ся центральным звеном в нормативной регуляции просоциального поведения. При этом нельзя упускать из виду, что интуитивные переменные выступают важным звеном в понимании процесса нормативной регуляции просоциального поведения.

Операционализация ситуационных подразумевает, что выбор действия, адекватного данной ситуации, представляет собой решение задачи, которую окружающая среда ставит перед человеком. Необходимым условием ее решения тогда является то, как человек воспринимает ситуацию. К компонентам структуры восприятия социальной относится восприятие ее трудности, комплексности, определенности\неопределенности, важности (Wilson J. P., 1985).

Таким образом, допустимо предполагать, что когнитивная оценка ситуации детерминирует процесс нормативной регуляции просоциального поведения. Сформулированная гипотеза требует операционализации переменной «просоциальные нормы». Ранее проведенные исследования позволяют установить их перечень. В него входят нормы социальной ответственности, нормы взаимности, нормы справедливости и нормы затрат\вознаграждений.

С нашей точки зрения преимущественно, описательный способ операционализации норм просоциального поведения может быть дополнен посредством введения индекса просоциальной нормативности. Его использование опирается на принятый в социокогнитивных исследованиях «принцип самопрезентации» (Dubois N., 2002). Один из методических вариантов применения этого принципа подразумевает при заполнении опросника сравнение респондентом себя с «идеальным» образцом. В этой логике просоциальная нормативность рассматривается как комплексный феномен, имеющий структуру, которая включает в себя «идеальный» и «рефлексивный» компоненты. Индекс просоциальной нормативности тогда является количественным выражением соотношения ее «идеального» и «рефлексивного» компонентов.

Психологический смысл индекса просоциальной нормативности заключается в том, что он отражает индивидуальную позицию человека в отношении принятых им просоциальных норм. Числитель дроби («идеальный» компонент религиозной просоциальной) представляет максимально допустимые («идеальные») оценки той или иной просоциальной нормы, предельно соответствующие поведенческим стандартам. Знаменатель дроби («рефлексивный» компонент просоциальной нормативности) обозначает такое выражение нормативных стандартов, при котором предметом оценки является рефлексия человеком своего просоциального опыта и поведения. Значение индекса больше «1» (числитель больше знаменате-

ля). позволяют обозначить просоциальную нормативность как «интуитивную». Просоциальное поведение регулируется в этом случае спонтанно, предполагает наличие выраженной дескриптивной тенденции следования норме. При значении индекса просоциальной нормативности >1 регуляция просоциального поведения имеет вполне осознаваемый характер, норма отрефлексирована и обозначается нами как «персонифицированная». Промежуточные («средние») значения индекса означают переходный уровень нормативной регуляции просоциального поведения.

2. Методы исследования

Целью исследования является выявление содержательных характеристик влияния восприятия социальной ситуации на значения индекса просоциальной нормативности. Для определения значений восприятия социальной ситуации была разработана экспресс-анкета. При предъявлении анкеты респондентам им предлагалась следующая инструкция: «Вспомните эпизод, ситуацию, в которой Вам приходилось оказывать кому-либо помощь. Обстоятельства и Ваши действия могли быть любыми. Главное, что Вы считаете, что в этой ситуации Ваши действия были направлены на оказание помощи другому человеку или другим людям. По 7-бальной шкале охарактеризуйте то, как Вы воспринимали и оценивали сложившуюся ситуацию: 1 балл – в наименьшей степени, 7 баллов – в наибольшей степени». После подсчета баллов, они были переведены в номинативную шкалу с обозначениями «высокий», «средний», «низкий». Оценке подвергалась ориентация на использование различных видов социальных норм. Для их измерения использовалась методика И. А. Фурманова и Н. В. Кухтовой (Кухтова Н. В., 2015). Далее вычислялось соотношение «идеальной» и «рефлексивной» нормативности.

По результатам оценки исследуемых переменных на предмет их соответствия закону нормального распределения (критерий распределения Колмогорова-Смирнова), нами было принято решение о применении параметрических методов статистического анализа. Для математико-статистической обработки данных использовались следующие методы: первичной описательной статистики, однофакторный дисперсионный анализ. При обработке первичных данных применялось программное обеспечение, предназначенное для статистической обработки: «IBM SPSS Statistics 25».

Выборку составили 100 человек (мужчины и женщины в равном соотношении). Средний возраст 35 лет (от 20 до 50 лет).

3. Результаты исследования

Результаты позволяют увидеть ряд тенденций, подтверждающих предположение, что восприятие социальной ситуации дифференцирован-

но активизирует (детерминирует) использование человеком той или иной нормы просоциального поведения. Так, воспринимаемая трудность ситуации оказывает влияние на проявление норм социальной ответственности ($F=8,747$; $p<0,1$) и нормы справедливости ($F=7,623$; $p<0,05$). В то же время нормы взаимности и затрат\вознаграждений индифферентны влиянию восприятия ситуации как трудной.

Поэтому допустимо с большой долей уверенности говорить, что если человек по каким-либо причинам рассматривает просоциальную ситуацию как фрустрирующую, его решение оказать или не оказать помощь будет опираться на нормы справедливости и ответственности. При этом «интуитивная» просоциальная нормативность проявляется у 16 % респондентов в случае нормы социальной ответственности, и у 15% – в случае нормы справедливости. «Персонифицированная» нормативность, соответственно, имеет показатели 12 % и 8 %.

Эти результаты требуют краткой интерпретации. Норма социальной ответственности подразумевает, что человек оказывает помощь другому человеку, нуждающемуся в ней, если тот каким-то образом зависит от него. Эта норма универсальна и необходима для успешного взаимодействия людей. Норма справедливости уходит корнями в гипотезу о «справедливом мире», в котором люди получают то, что они заслуживают, или, скорее, заслуживают то, что они получают. Преобладание «интуитивной» нормативности в данном случае связано тогда с эмоциональным контекстом «эмпатической радости»: положительный аффект возникает, благодаря правильным социальным действиям.

Восприятие ситуации как комплексной, противоречивой наибольшее влияние оказывает на нормативность относительно нормы затрат\вознаграждений ($F=18,109$; $p<0,05$). Следование этой норме предполагает, что люди пытаются оптимизировать отношение социальных выгод к социальным затратам. Решение об оказании помощи опосредовано несколькими факторами: необоснованностью затрат физических усилий, возможной потерей ресурсов (например, времени), опасением подвергнуть себя риску, вероятностью переживания негативного аффекта (например, возникновение чувства вины как следствие неудачи и снижения самооценки) и т. д. Логичным тогда выглядит результат, в соответствии с которым доля респондентов с «рефлексивной» нормативностью значительно превышает долю респондентов с «интуитивной» нормативностью (22 % и 8 %). Многовекторность и поликомпонентность ситуации предполагают интенсивные когнитивные усилия.

Восприятие комплексности ситуации активизирует и норму взаимности ($F=8,931$; $p<0,05$). Нормативность взаимности связана с моральным

обязательством помогать тем людям, кто помог нам. Комплексность ситуации оказывает влияние на нормативность взаимности, скорее всего, потому, что люди обычно воспринимают уровень сотрудничества других людей как более низкий, чем он есть на самом деле, а свой собственный уровень сотрудничества выше, чем он есть на самом деле. Иными словами, проявляется склонность недооценивать уровень сотрудничества, который демонстрируют другие люди. Особенно ярко эта склонность проявляется в ситуациях, которые оцениваются как сложные и неоднозначные. Доля респондентов с «интуитивной» и «рефлексивной» нормативностью в данном случае примерно одинакова (11 % и 10 %). Это можно объяснить тем, что «взаимность» существует на разных уровнях. Она имеет интуитивный характер, когда просоциальное поведение осуществляется по отношению к близким или хорошо знакомым людям, и требует когнитивной оценки в случаях, когда есть сомнения в получении ответного вознаграждения.

Оценка важности ситуации оказывает влияние на проявление нормативности затрат/вознаграждений ($F=5,34$; $p<0,05$). В этом случае доля респондентов с «персонифицированной» нормативностью, как и в случае с комплексностью ситуации, заметно превосходит долю респондентов с «интуитивной» нормативностью (9 % и 23 %). Очевидно, что взвешивание последствий ситуации подразумевает выбор между оказанием помощи и сохранением собственного статус-кво.

В исследовании не зафиксированы результаты, подтверждающие влияние восприятия определенности ситуации на просоциальную нормативность. Причиной может быть то, что в большинстве случаев просоциальной ситуации имманентно присущи как специфические цели и задачи, так и способы их достижения и решения. Однако в любом случае выявленный факт требует дальнейшего эмпирического подтверждения.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В структуру и содержание нормативной регуляции просоциального поведения включена просоциальная нормативность, отражающая индивидуальную позицию человека в отношении принятых им просоциальных норм. Необходимо различать уровни «интуитивной» и «рефлексивной» просоциальной нормативности.

2. Просоциальная нормативность активируется под влиянием восприятия актуальной просоциальной ситуации. Восприятие ситуации дифференцированно влияет на виды просоциальной нормативности (ответственности, взаимности, справедливости, затрат, вознаграждений), так и на уровни ее проявления («интуитивный», «рефлексивный»).

3. Наибольшее влияние на проявление просоциальной нормативности оказывает восприятие комплексности ситуации (нормативность взаимности, справедливости, затрат\вознаграждений). Не установлено влияние восприятия определенности ситуации на просоциальную нормативность.

4. «Интуитивный» и «рефлексивный» уровни просоциальной нормативности специфически проявляются под воздействием восприятия ситуации. Проявление «интуитивного» уровня больше связано с эмоциональным аспектом восприятия ситуации, рефлексивного – с ее когнитивным аспектом.

Список литературы

1. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Влияние нормативности и конкретно-ситуативных факторов на просоциальное поведение молодежи разных региональных выборок // Мир педагогики и психологии. 2019. № 9 (38). С. 118–127.

2. Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Факторы просоциальной субъектности личности\Методология, теория, история психологии личности. Сборник статей. Сер. «Методология, история и теория психологии». Москва, 2019. С. 494–500.

3. Кухтова Н. В. Социальные нормы просоциального поведения // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 3: Філалогія, педагогіка, псіхалогія. 2015. № 1. С. 138–147.

4. Маралова Т. П. Сензитивность к человеку как условие формирования личностной нормативности и профессиональной идентичности у студентов-психологов младших курсов // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/02/9892>.

5. Никишова Н. В. Понятие и сущность социальной нормы: социально-философский анализ // Грамота. 2014. № 1 (39): в 2-х ч. Ч. II. С. 49.

6. Сочивко Д. В. Факторная модель психодинамики просоциального поведения // NovaInfo.Ru. 2019. Т. 1. № 99. С. 117–120.

7. Шамионов Р. М. О нормативности и издержках социализации // Психология образования: региональный опыт: материалы второй национальной науч.-практ. конф. Москва, 2005. С. 360–361.

8. A Sociocognitive Approach to Social Norms. Contributors\Nicole Dubois - Editor. New York, Routledge. 2002. P. 38.

9. Bridges Ja. Rationality, normativity and transparence//Mind. Oxford, 2009. Vol. 118. N. 470. Pp. 353–367.

10. Schwartz S. Normative influences on altruism\Berkowitz (ed.) Advances in Experimental Social Psychology. 1977. Vol. 10. New York: Academic Press. Pp. 47–75.

11. Wallace R Normativity and the Will: Selected Papers on Moral Psychology and Practical Reason. Oxford, 2006. P. 71.

12. Wilson J. P. Personality in the Social Process. Hillsdale, NJ. 1985. 341 p.

Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация

Р. М. Шамионов

СГУ им. Н. Г. Чернышевского, Саратов

e-mail: shamionov@mail.ru

Аннотация. Анализируется проблема изменчивости внутренней структуры субъективного благополучия и его детерминация. Развивается взгляд на изменчивость характеристик субъективного благополучия в режиме гетерохронии и диахронии. Описан механизм изменчивости структуры благополучия в соответствии с теорией многомерных систем.

Ключевые слова: личность, субъект, субъективное благополучие, детерминация.

Социальные процессы в значительной степени отражаются на отношениях, переживаниях и последовательной социальной активности современного человека. Субъективное благополучие является тем социально-психологическим образованием личности, эффектом ее социализации, которое формируется благодаря установлению множественных связей человека с внешним миром. Иначе говоря, оно выступает регулятором социального поведения, и в немалой степени определяется его результатами и общественными эффектами. Между тем, субъективное благополучие личности является индикатором соответствия условий бытия (в том числе, социальных, экономических, политических, экологических и других) целям и задачам, отражающим внутренние потребности и ожидания; с точки зрения их соответствия внутренним представлениям о благополучной среде как той, которая способствует наиболее полной самореализации личности. Важным обстоятельством здесь является изменение внутренних оснований субъективного благополучия, благодаря чему на разных этапах социализации личности происходят его качественные и структурные изменения.

Несмотря на то, что в настоящее время не сложилось единого понимания субъективного благополучия как с точки зрения терминологии (наряду с этим часто используется понятие психологическое благополучие, эмоциональное благополучие, личностное благополучие и др.), так

и с точки зрения его содержания, целесообразно рассматривать его как синтетическое понятие и рассмотреть различные его стороны – счастье, удовлетворенность жизнью, баланс аффекта и эвдемоническое благополучие. Поскольку эти стороны имеют часто весьма различные области проявлений и основаны на разном уровне отражения мира и себя в нем, их выраженность может быть весьма различной и не соотноситься даже у конкретно взятого индивида.

Начиная с работ мыслителей древности, и по сей день вопросы источников счастья и благополучия, их различных сторон и значения для человека не перестают быть актуальными. Поэтому исследователи разных областей науки изучают содержательные характеристики и механизмы формирования субъективного благополучия, а также множественные и разноуровневые его детерминанты. Скопилось достаточно эмпирических данных, позволяющих установить ряд важнейших закономерностей его функционирования. Несмотря на весьма значительный интерес к данному феномену и множество исследований, до сих пор не удалось выстроить единую систему взглядов на функционирование данного явления. Теоретическое объяснение происхождения, структуры и динамики, детерминант субъективного благополучия позволит решить ряд практических задач, направленных на обеспечение комфортного бытия в различных его обстоятельствах. Нами предпринято исследование, направленное на обсуждение особенностей системно-диахронического подхода к изучению функционирования субъективного благополучия личности, его факторов и механизмов (Шамянов, 2008). Вместе с тем, накопленный объем эмпирического материала позволяет несколько с иных позиций рассмотреть это явление. Речь идет не только о детерминантах, но и изменчивости самого субъективного благополучия в процессе социализации личности (Шамянов, 2018).

Если рассматривать субъективное благополучие как динамическое явление, характеризующееся множественной внутренней и внешней детерминацией, возникает необходимость раскрыть характер изменений его составляющих во времени и пространстве координат, где возможны движения в противоположных направлениях и относительное равновесие. Поэтому требуется применить принцип гетерохронии и диахронии в этом исследовании, а также принцип сменности оснований. Как известно, развитие любой системы связано с ее внутренней напряженностью, разнонаправленностью и одновременностью изменений ее составляющих, а также гетерархической организацией, означающей наличие «регуляции на основе нескольких паритетных центров» (Карпов, 2015. С. 171).

Субъективное благополучие как системное явление на разных уровнях своей организации, соответственно этапу социализации, предполагает приращение новых элементов наряду со сформированными на прежних этапах. Между тем, эти элементы специализируются в зависимости от ситуации и уровня развития личностных регуляторов активности – от непосредственных потребностей до духовных ценностей. Например, на уровне реализации базовых потребностей в условиях недостатка социальных регуляторов наиболее значимым является эмоциональный компонент, чем сложнее жизненная ситуация, выше уровень личностной регуляции, тем более весомую силу обретают когнитивные компоненты, в наиболее принципиальных ситуациях и высшем уровне регуляции субъективное благополучие может проявляться в экзистенциальных переживаниях, предполагающих опору на ценностно-смысловые ориентации и, наконец, в ситуациях «между», когда реального опыта недостаточно для их разрешения, происходит выход на трансцендентные состояния, наиболее важными становятся верования человека, которые и определяют благополучие как надежду на «не напрасность бытия» или прощение, основанное на приобщении к «высшему разуму», либо определенному пониманию природы и конечности бытия.

Субъективное благополучие как соответствие желаемого и действительного, в котором реализуется эмоционально-оценочное отношение к жизни и разнообразным жизненным ситуациям, практически неразрывно с активностью субъекта. Будучи субъектом социальных отношений, личность реализует свою активность как с другими, так и автономно. Поэтому необходимо отметить, что не существует «пассивного» субъективного благополучия, оно связано с активностью как внешней, так и внутренней. Это зависит от ряда психофизиологических процессов, так или иначе характеризующих психодинамические особенности поведения человека, его ориентацию по отношению к внутреннему и внешнему миру. Исследования, проведенные ранее, свидетельствуют в пользу того, что субъективное благополучие положительно связано со многими психодинамическими свойствами, характеризующими силу и темп, а эмоциональность выступает отрицательным его предиктором (Шамионов, Григорьева, 2017). Вместе с тем, имеются и данные о том, что экстраверсия в значительной степени предсказывает вариации переменных благополучия лишь в младших возрастных группах (Gomez, Allemand, Grob, 2012). Очевидно, с возрастом эта переменная становится все менее значимой для переживания благополучия, уступая место более сложной его детерминации.

Субъективное благополучие в индивидуальной жизни субъекта лишь в результате социализации приобретает свою ценностно-смысловую основу. Исследования И. А. Джидарьян, направленные на изучение счастья в обыденных представлениях, убедительно доказывают не просто наличие ценностного содержания и структуры счастья, а наличие «ценностной специфики счастья» в соотношении другими ценностями (Джидарьян, 2013). Наличие такой специфики дает огромную пестроту внутренних оснований для его переживания; различные ценностные комбинации, очевидно, и определяют эту специфику у разных людей. Вместе с тем, такой «ценностно-смысловой» уровень субъективного благополучия, очевидно, является результатом его эволюции в индивидуальной жизни субъекта, достижение которого значит «выход» на высший уровень – уровень экзистенциального опыта (по Знакову, 2014).

Таким образом, внутренние изменения субъективного благополучия связаны с множественными переходами в системе детерминации, с усложнением его внутренней системы за счет возникновения множества «центров силы», относящихся к разным системам личности и ее метасистемам. Несмотря на относительную (кажущуюся) простоту и иерархичность внешних его детерминант, система субъективного благополучия обретает свои свойства за счет их нелинейного действия накопления и переоценки экзистенциального опыта, соотношенного с различными переживаниями ближайшей временной перспективы в различных ее направлениях. «Оптимальное» субъективное благополучие достигается за счет внутреннего динамического равновесия, поскольку известное напряжение является важным основанием его табульности.

Список литературы

1. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. Москва: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. 268 с.
2. Знаков В. В. Понимание субъектом трех реальностей человеческого бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 311–316.
3. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1. Метасистемный подход. Москва: РАО, 2015. 546 с.
4. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие в контексте развития субъекта // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во Ин-т психологии РАН, 2018. С. 1757–1763.

5. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 41–51.

6. Gomez, V., Allemand, M., Grob, A. Neuroticism, extraversion, goals, and subjective well-being: Exploring the relations in young, middle-aged, and older adults // Journal of Research in Personality. 2012. Vol. 46(3). С. 317–325.

УДК 159.9

Психология социального познания: построение модели исследования*

А. П. Якунин, Л. Г. Почебут, Т. И. Короткина

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
e-mail: a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru*

Аннотация. В статье исследуются актуальные проблемы развития парадигмы психологии социального познания. На основе модели Г. М. Андреевой, изложенной в ее книге «Социальная психология» (2002), обосновывается построение программ исследования личности как субъекта объяснения особенностей психологии социального познания. Предлагаются подходы к исследованию субъекта объяснения в соответствии с тремя блоками переменных: «общение и взаимодействие», «социальная психология группы» и «социально-психологические проблемы личности».

Ключевые слова: психология социального познания, субъект объяснения, социальная психология как модель объяснения, общение и взаимодействие, социальная психология группы, социальная психология личности.

Психология социального познания выступает одной из основ парадигмы социальной психологии. В ее рамках исследуются онтология и гносеология индивидуального и группового субъекта познания (Андреева, 1999). Актуальность любой парадигмы определяется её способностью к дальнейшему развитию, что выражается в конкретизации теоретических положений данной парадигмы (Мазиллов, 2017). Ранее были предложены новые теоретические положения этой парадигмы, связанные с рассмотрением субъекта социального познания не только в качестве субъекта интер-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00560.

претации, а в трех качествах: субъекта созерцания, субъекта интерпретации и субъекта объяснения (Якунин, 2018). Целью данной статьи является построение программ исследования социально-психологических особенностей и качеств человека как субъекта социального познания.

Модель объяснения является теоретическим конструктом системно-структурной организации исследуемой реальности, сформированность которого обусловлена уровнем развития научной квалификации специалистов научного сообщества, а также уровнем развития научной квалификации представителей внеученого сообщества (Юревич, 2005). Понятие «социальная психология объяснения» отображает три переменных исследования, требующих своей модели объяснения. Понятие «объяснение» определяется как способ познания, наравне с интерпретацией, объекта или субъекта посредством житейской или научной теоретических моделей, представленными разными видами (Юревич, 2005). Моделью понятия «субъект» является теоретический конструкт системной организации диалектики субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности (Якунин, 2016). Наконец, моделью объяснения понятия «социальная психология» выступает теоретический конструкт системной организации теоретико-методологических положений о социально-психологической реальности и прикладных направлений. Одной из таких моделей может быть модель, предложенная Г. М. Андреевой в книге «Социальная психология» (Андреева, 2002). Согласно этой модели, нами сформулированы проблемы исследования субъекта объяснения в рамках трех блоков, а именно: 1) общение и взаимодействие, 2) социальная психология группы; 3) социально-психологические проблемы личности (там же). Важно подчеркнуть, что понятие «субъект объяснения» можно рассматривать в качестве зависимой или независимой переменной в конкретном исследовании с другой переменной из одного из трех названных блоков. Методологические проблемы социальной психологии объяснения и проблемы объяснения в практической социальной психологии могут стать предметом отдельных исследований.

Первый блок исследования «субъекта объяснения» составляют характеристики раздела «общение и взаимодействие» (Андреева, 2002). Коммуникативная сторона общения предполагает несколько вопросов для исследования специфики переменной «субъект объяснения»: 1) какие виды объяснения являются центральными в условиях вербальной или невербальной коммуникации, а также возможно ли в принципе проявление субъекта объяснения при этих двух видах средств коммуникации? 2) какие виды объяснения используются человеком в преодолении коммуникативных барьеров или человек принципиально не включает субъектность

объяснения при осознании коммуникативного барьера? 3) зависит ли проявление субъектности объяснения от видов сетей коммуникации, а также – какие из видов объяснения наиболее приемлемы для каждого вида сетей? Интерактивная сторона общения задает комплекс исследования проявления субъектности объяснения в зависимости от типов взаимодействия (кооперации, конкуренции и конфликта). Перцептивная сторона общения определяет исследование субъектности объяснения и роли видов объяснения в механизмах межличностного восприятия, в частности, эффектов ореола, установки, стереотипизации. Существенно исследование роли субъектности объяснения в формировании перцептивных способностей человека, связанных с теорией и практикой социально-психологического тренинга (Андреева, 2002).

Вторым блоком исследования являются переменные, входящие в раздел «Социальная психология группы» (Андреева, 2002). Исследование субъектности объяснения конкретного индивида в групповом контексте предполагает изучение её специфики в зависимости от нескольких переменных: 1) типа группы, классифицируемой по разным параметрам (например, большие и малые, этнические, гендерные и пр.); 2) групповая структура (межличностные отношения, структура власти и т. д.); 3) динамические процессы группы (сплоченность, лидерство, групповое принятие решений и т. д.); 4) стадии развития группы; 5) психология межгрупповых отношений (Андреева, 2002). Представляется актуальным исследование субъектности объяснения и интерпретации в контексте указанных групповых переменных, а именно: в условиях развития группы и наличия групповых ценностей для каждой из стадий развития, динамических процессов группы; обусловленность указанной меры от места конкретной личности в структуре группы; зависимость от принадлежности человека к малой или большой группе, организованных целенаправленно или возникших стихийно; обусловленности диалектики объяснения и интерпретации сложившимися межгрупповыми отношениями и их ролью в формировании этих отношений.

Третий блок исследования «субъекта объяснения» связан с определением его зависимости от переменных раздела «Социально-психологические проблемы личности». Первая переменная представляет собой процесс социализации личности, стадии и институты социализации (Андреева, 2002). Вторая переменная – это социальная установка, ее функции и структура. Третьей переменной является социальная идентичность как сложный комплекс включенности личности в группу (там же). Объяснение обусловленности процесса социализации раскрывается в исследовании видов социализации (возрастной, гендерной, профессио-

нальной и т. д.), а также конкретных институтов социализации. Следует учитывать превалирование объяснения над интерпретацией в социальном познании. В изучении социальной установки и её частных видов существенно определено определение зависимости её формирования от преобладания интерпретации или объяснения в социальном познании. Исследование особенностей социальной идентичности и её частных видов должно быть связано с определением превалирования видов объяснения, а также установлением соотношения между интерпретацией и объяснением в социальном познании.

Мы предложили лишь контуры программ исследований, которые должны быть детализированы при разработке и которые, тем не менее, могут стать основами дальнейшего развития психологии социального познания.

В заключении повторим:

1. Перспективой развития психологии социального познания является исследование субъекта познания в трех качествах: субъекта объяснения, субъекта интерпретации и субъекта созерцания.

2. Исследование проблем объяснения в психологии социального познания связано с тремя блоками социальной психологии: общение и взаимодействие, социальная психология группы и социальная психология личности.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы / Г. М. Андреева. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. С. 398–410.

2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 2002. С. 355–360.

3. Мазилев В. А. Методология психологической науки. История и современность: монография / В. А. Мазилев. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

4. Юревич, А. В. Психология и методология: монография / А. В. Юревич. Москва: Институт психологии РАН, 2005. С. 299–310.

5. Якунина, А. П. Категория «индивидуальный субъект» и теория социального познания // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. Москва: Институт психологии РАН, 2018 (а). С. 185–191.

6. Якунин А. П. Проблема субъекта как отражающей системы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Сборник статей по материалам LXVIII международной научно-практической конференции, сентябрь 2016. Новосибирск: АНС «СибАК», 2016. № 9(66). С. 44–60.

СИМПОЗИУМ

«Психологическая экспертиза»

Типология посягателей, совершивших преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних с использованием сети Интернет*

Р. Р. Акбирова, И. Р. Абитов

Казанский (Приволжский) федеральный университет

e-mail: ildar-abitov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные методические подходы к решению экспертных задач при проведении экспертиз по делам о сексуальных преступлениях. Представлен обобщенный опыт проведения комплексных судебных психолого-лингвистических экспертиз в ФБУ Средне-Волжский региональный центр судебной экспертизы Минюста РФ за период 2018–2020 гг. Установлено несколько типов посягателей в зависимости от целей, которые они преследуют в процессе взаимодействия, используемых манипулятивных стратегий и тактик, возраста потерпевших (малолетние/несовершеннолетние): «прагматики», «фантазеры», «коммуникаторы». Приведенная в статье типология позволяет строить вероятностный прогноз относительно целей посягателя и дальнейшего его криминального поведения.

Ключевые слова: несовершеннолетние, интернет, половая неприкосновенность.

Актуальность данного исследования связана с увеличением числа преступлений сексуального характера в отношении несовершеннолетних, совершаемых с использованием сети Интернет. Сексуальные домогательства в сети Интернет получили названия груминга, или онлайн груминга, секстинга (Дозорцева Е. Г., Медведева А. С., 2019). Данного рода преступления распространены в России. Согласно результатам исследований, каждый третий несовершеннолетний в возрасте от 11 до 16 лет когда-либо получал сообщения сексуального характера. Сообщения, получаемые каждым двадцатым несовершеннолетним, содержали открытые предложения поговорить о половом акте (Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю., Лебешева М. И., Роггендорф П. А., 2012). Расследование данных преступлений, предусмотренных ч.ч. 2–4 ст. 135 УК РФ «Развратные действия» предполагают проведение комплексной психолого-лингвистической экспертизы, заключающейся в исследова-

нии переписок между совершеннолетним посягателем и несовершеннолетней жертвой посягательства в социальных сетях и мессенджерах. В рамках комплексного исследования экспертами решается задача установления наличия/отсутствия лингвистических и психологических признаков побуждения к различным действиям сексуальной направленности (побуждение к демонстрации половых органов, просмотру фото и видеозаписей порнографического характера, обсуждению сексуальных отношений, возможности вступления в половой контакт или побуждение к вступлению в половой контакт). Экспертом-психологом в рамках психологического исследования выявляются также признаки психологического воздействия не потерпевшего (Волохова Л. А., 2017).

В настоящее время не существует единого подхода в отношении предмета и методики экспертного исследования интернет-коммуникации по делам о сексуальных преступлениях. В работах Н. С. Бельской, Е. А. Пашиной рассмотрены отдельные методические подходы к решению экспертных задач при проведении таких экспертиз (Н. С. Бельская, 2015, Е. А. Пашина, 2016).

В рамках данного исследования был обобщен опыт проведения комплексных судебных психолого-лингвистических экспертиз в ФБУ Средне-Волжский региональный центр судебной экспертизы Минюста РФ за период 2018–2020 гг. В качестве объектов экспертных исследований рассмотрены тексты интернет-переписок совершеннолетних посягателей с потерпевшими в возрасте от 8 до 15 лет. Отдельные переписки содержали визуальные материалы (фотографии, видео-файлы).

В ходе анализа коммуникативного поведения коммуникантов, инициирующих общение с несовершеннолетними в социальных сетях и мессенджерах, нами были выделены несколько типов посягателей в зависимости от целей, которые они преследуют в процессе взаимодействия, используемых манипулятивных стратегий и тактик, возраста потерпевших (малолетние / несовершеннолетние). Были выделены следующие типы.

Первый тип – «прагматики». Посягателей, которых мы отнесли к данному типу, отличает краткость и ориентированность на основную цель – встретиться с несовершеннолетней и вступить с ней в сексуальный контакт (*«Хотела бы со мной сексом заняться или чтобы я куни сделал?»*, *«Давай ток куни сделаю и все. Обещаю»*, *«я хочу купить твои трусики за 500 ношеные»*)*). Попытки же партнерши предложить виртуальный секс в качестве альтернативы реальному сексуальному контакту отклоняются.

* Здесь и далее цитаты из переписок приводятся в кавычках и выделены посредством курсива.

Второй тип – «фантазеры». В диалогах с несовершеннолетними посягатели данного типа обсуждают свои эротические фантазии с целью достичь сексуального возбуждения и удовлетворения сексуальных потребностей. В частности, они могут обсуждать с несовершеннолетним коммуникантом, особенности внешности и поведения его знакомого несовершеннолетнего (его внешние параметры, предпочтения в одежде, отношения с родителями, характер), создавать сценарий некоторой ситуации и вовлекать несовершеннолетнего в диалог об этой ситуации («Ну когда ты видишь Юлю то у неё каким цветом губы покрашены?», «ну примерно покуда будут мне полинины губки? У меня рост 169–170 см». «Ее целовали или нет?», «в засос или нет?», «если я Полину с силой поцелую: 1. В щеку то как думаешь она расскажет или нет и если расскажет то кому или она об этом никому ничего не расскажет? 2. В губы то как думаешь она расскажет или нет и если расскажет то кому или она об этом никому ничего не расскажет. 3. В засос с язычком то как думаешь она расскажет или нет и если расскажет то кому или она об этом никому ничего не расскажет»), либо обсуждать с несовершеннолетним свои сексуальные фантазии («Тебя тоже надо // Ты готова // И морально и вообще // Ну это только в мечтах»).

Третий тип – «коммуникаторы». Посягателям данного типа свойственно подробное обсуждение с несовершеннолетними сексуальных отношений, включающих в себя обмен личными фотоизображениями и видеофайлами. При этом сообщения посягателя являются стимулирующими сексуальное возбуждение («пальцами вошла в тебя», «провожу туда сюда», «сделай прямо сейчас фото с разных сторон...жду...хорошо теперь сможешь без верха сделать» и т. д.). Представленные в качестве примеров сообщения направлены на формирование у несовершеннолетних потерпевших готовности к имитации физической близости посредством текстовых сообщений и мультимедиа (виртуальный секс) с целью сексуального удовлетворения посягателя.

Посягатели в ходе реализации коммуникативных целей используют различные приемы негативного психологического воздействия: угроза, шантаж, манипуляции, основанные на принципах благорасположения (сообщение о внешней и сексуальной привлекательности несовершеннолетней), социального доказательства (сообщение о том, что сексуальные отношения между несовершеннолетней девочкой и взрослым мужчиной нормальны), взаимного обмена (обещание подарков). Посягатели апеллируют к взрослости несовершеннолетних, к потребностям собеседниц в самоутверждении и легком обогащении, используют провокационные приемы, формы закрытых вопросов, эксплуатируют чувства стыда, вины и страх наказания.

Приведенная типология носит ориентировочный характер и позволяет строить вероятностный прогноз относительно целей посягателя и дальнейшего его криминального поведения. Хотя при этом нельзя исключать совмещения отдельных типов («коммуникатор-прагматик», «фантазер-коммуникатор») и возможности изменения целей и поведения посягателей с течением времени.

Список литературы

1. Бельская Н. С. Речевой жанр секстинга в судебной лингвистической экспертизе интернет-коммуникации при расследовании преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (1). С. 170–176.

2. Волохова Л. А. Опыт психологического исследования по делам, связанным с совершением развратных действий посредством сети Интернет (переписка на сексуальную тему) // Актуальные проблемы и технологии юридической психологии детства: от девиантного развития к нормативному поведению. Москва, 2017. С. 80–82.

3. Дозорцева Е. Г., Медведева А. С. Сексуальный онлайн груминг как объект психологического исследования [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 250–263. Doi:10.17759/psylaw.2019090217.

4. Пашина Е. А. Опыт лингвистического анализа по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности // Теория и практика судебной экспертизы. 2016. №4 (44). С. 62–65.

5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю., Лебешева М. И., Роггендорф П. А. Дети России онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России [Электронный ресурс] / Г. Солдатова, Е. Рассказова, Е. Зотова, М. Лебешева, П. Роггендорф // URL: <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-inRussia.pdf> (дата обращения 11.01.2020).

Оценка мимической активности в психологической экспертизе видео записей: опыт разработки методологии и технологии

М. С. Баев, А. Н. Гусев, А. Е. Кремлев

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва

e-mail: angusev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и преимущества использования компьютерных технологий анализа лицевых экспрессий при проведении психологической экспертизы видеозаписей. Авторы представили сведения о принципах анализа мимической активности лица в соответствии с международной системой FACS. Показаны особенности использования нейросетевого подхода и метода прямой оценки мимической активности для обнаружения двигательных единиц и выделения базовых эмоций. Рассмотрены источники принципиальных ограничений компьютерных систем, построенных на принципе нейросетевой классификации лицевых событий. Показаны преимущества нового подхода, предполагающего прямые оценки движений поверхности лица с использованием стандартных и оригинальных процедур компьютерного зрения, моделирующих восприятие эксперта. Представлены примеры анализа мимической активности при экспертизе видеозаписей.

Ключевые слова: психологическая экспертиза видеозаписей, мимическая активность, система кодирования движений лица FACS, базовые эмоции, двигательные единицы.

Оценка выражения эмоций и другой мимической активности (МА) при экспертизе видеозаписей – важный компонент исследования, поскольку позволяет оценить не только изменения эмоционального состояния (ЭС) обследуемого лица (ОЛ) в ответ на задаваемые вопросы или предъявление информации, но и его соответствие контексту исследования.

Объективный и стандартизированный анализ выражений лица человека, осуществляемой экспертом с использованием системы FACS (Facial Action Coding System), является наиболее точным и признанным бесконтактным методом оценки ЭС на основе мимических изменений (Ekman, Friesen, 2002). Эта система описания МА дает возможность точного и од-

нозначного выделения отдельных движений лица и их сочетаний, в значительной степени устраняя влияние фактора субъективности восприятия экспертом движений лица и их интерпретации. FACS включает в себя 80 так называемых двигательных единиц (Action Units, далее – ДЕ), сочетания которых позволяют описать любые возможные выражения лица, в том числе и выражения эмоций.

Однако, при использовании данного подхода существуют два серьезных ограничения – недостаток квалифицированных экспертов и большие временные затраты на обработку видеоматериала (одна минута видеозаписи для описания МА требует примерно одного часа работы опытного эксперта). Кроме того, для надежного анализа МА требуется участие в одном исследовании как минимум двух экспертов. Мы полагаем, что данную проблему может решить автоматизированная оценка мимических реакций, выполняемая с помощью специального программного обеспечения (ПО).

Однако, проведенный нами анализ показал, что предлагаемое в настоящее время ПО (например, Noldus FaceReader, EmoDetect, iMotions FEA и др.) не позволяет надежно оценивать не только отдельные ДЕ, на выделении которых основана система FACS, но и не менее важный аспект лицевых экспрессий – микровыражения лица (МВ). Без их фиксации невозможно полное описание МА. МВ представляют собой движения малой длительности – от 40 до 200 мс, и низкой интенсивности, что значительно осложняет их определение методами нейросетевой классификации. Диагностическая ценность МВ состоит в том, что они могут являться важным знаком скрываемой эмоции и, фактически, составляют основное содержание МА.

Указанные недостатки, на наш взгляд, связаны с использованием нейросетевых классификаторов, которые обеспечивают успешное выделение лишь базовых эмоций, но мало чувствительны для оценки тонкой динамики МА. Поэтому в настоящее время особую актуальность приобретает разработка такого ПО, которое повторяет перцептивные возможности опытного эксперта, а не ограничивается результатами работы нейросети, обученной классифицировать эмоциональные экспрессии на весьма ограниченной выборке респондентов.

Основными задачами, в которых наряду с полиграфом задействуется анализ МА, являются оценка аффективного состояния ОЛ и детекция лжи. На наш взгляд, полиграфологическое исследование может быть эффективно дополнено анализом динамики ЭС по его лицу для повышения надежности анализа поведения. Кроме того, анализ динамики ЭС человека по видеозаписи позволяет психологу-эксперту или следователю сформу-

лизовать дополнительные гипотезы о возможных причинах изменения ЭС ОЛ, а эксперту-полиграфологу получить еще один важный канал информации на временной развертке анализируемых им показателей физиологической активности. Подчеркнем, что анализ эмоциональных реакций позволяет выделять на видеозаписи значимые для ОЛ события, т. е. осуществлять объективную фрагментацию видеозаписи по критерию «значимых» отклонений ЭС от базовой линии, особенно в том случае, если на ней присутствует нейтральные вопросы.

Наш опыт взаимодействия с экспертами – криминалистами, психологами, психиатрами, свидетельствует, что автоматизированный анализ МА необходим не только для общей оценки ЭС человека и его динамики, но и решения более конкретной задачи – детекции лжи. В последнем случае мы можем говорить о значимости учета вариативности мимических реакций человека в ответ на те или иные вопросы полиграфолога или профайлера как о дополнительном критерии достоверности/недостоверности предоставляемой информации (Багмет и др, 2018, Экман, 2015, Brinke et al., 2012).

Дополнительными преимуществами использования анализа МА в комплексной экспертизе видеозаписей являются его бесконтактность, дистанционность, принципиальная методологическая совместимость с полиграфом. Регистрация любого канала информации о закономерных изменениях в организме человека и возможность их сопоставления на одной временной оси, на наш взгляд, повышают надежность и обоснованность вывода эксперта о причинах поведения ОЛ.

Учитывая особенности реального мимического поведения человека, можно сделать вывод что компьютерные системы, используемые в экспертизе видеозаписей, должны отвечать следующим критериям: 1) точность и объективность: анализируются только реально видимые движения, а не соответствие какого-либо кадра видео записи определенному выражению лица, определяемого при помощи нейросетевого классификатора; 2) четкая верифицируемость: видимые движения должны быть зафиксированы при помощи критериальной системы, на данный момент FACS; 3) система должна быть устойчивой к перемещению лица в пространстве и при поворотах головы; 4) учет индивидуальных особенностей лица конкретного человека: нейросетевые системы необходимо предварительно калибровать, указывая на нейтральные участки лица и расовую принадлежность ОЛ.

Учитывая сложность анализа МА, нам представляется весьма актуальной задача автоматизации данного процесса в виде разработки специального ПО, моделирующего процесс работы опытного эксперта, кодиру-

ющего и анализирующего МА. Авторам настоящей публикации в течение последних двух лет удалось разработать прототип такого ПО (F2F Emotion Studio), которое реализует метод прямой оценки движений лицевой поверхности с использованием стандартных, значительно нами модифицированных (Open CV) и пяти оригинальных процедур компьютерного зрения позволяющим моделировать перцептивную деятельность эксперта, анализирующего по видеозаписи МА. Это позволяет надежно выделять макро- и микровыражения лица, отличать выражение истинных эмоций от так называемых эмблематических выражений, а также выделять разного рода неврологические признаки, например, нервные тики и другие мимические гиперкинезы.

Выделим основные этапы работы нашего алгоритма анализа МА по видеозаписи: 1) в оптическом потоке выделяются ряд так называемых структурных и динамических инвариантов: лицо человека и его основные части с учетом возможных движений камеры, тела, головы; 2) от кадра к кадру производится анализ движения отдельных частей поверхности лица; 3) в соответствующих сегментах лица выделяется начало, окончание и амплитуда отдельных ДЕ; 4) анализируется сочетание обнаруженных ДЕ во времени; 5) в соответствии со стандартной схемой выделяются базовые эмоции и другие описанные в системе FACS характерные паттерны МА.

Список литературы

1. Багмет А. М., Гусев А. Н., Енгальчев В. Ф., Кравцова Г. К., Седин В. И., Холопова Е. Н. Методика исследования коммуникативного поведения с целью выявления психологических признаков искажения сообщаемой информации (по видеозаписям процессуальных и иных действий): научно-практическое пособие. Москва: Московская академия СК России, 2018.
2. Экман П. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 334 с.
3. Brinke, L.T, Porter, S and Baker, A. Darwin the detective: observable facial muscle contractions reveal emotional high-stakes lies (2012). *Evolution and Human Behavior*. Vol. 33. Issue 4. Pp. 411-416.
4. Ekman P, Friesen WV, Hager JC (2002). *Facial Action Coding System (FACS): The Manual & The Investigator's Guide*. A Human Face, Salt Lake City U.

Детский тест Векслера (WISC): экспертное и научное значение для детской клинической психологии

Н. В. Зверева, С. Е. Строгова
ФНБНУ НУЦЗ, МГППУ, Москва
e-mail: nwzvereva@mail.ru

Аннотация. Рассматривается современное состояние применения теста Векслера (WISC) в научно-практических целях в отечественной психологии. Обсуждается возможность применения теста в рамках дефектологии, детской патопсихологии на примере исследования когнитивного дефекта у детей и подростков с прогредиентной шизофренией, детей с аутизмом, исследовании когнитивного развития детей, зачатых с помощью ЭКО. Показана определенная научно-практическая значимость применения теста в комплексных мультидисциплинарных исследованиях.

Ключевые слова: тест Векслера, психическое развитие, психическая патология, детская клиническая психология.

Тест Векслера (детская версия, адаптация А. Ю. Панасюком на русском языке 2-й версии, 1973 г.) одно из последних изданий было в 2011 (Филимоненко, Тимофеев, 2011). Для мировой и отечественной психологии этот тест прежде всего инструмент для экспертной оценки нормативного или отклоняющегося интеллектуального развития ребенка в возрасте от 5 до 15 лет. В этом качестве он «верой и правдой» много лет служил и специальной (оценка умственной отсталости), и клинической (оценка степени выраженности интеллектуального дефекта при психической патологии) психологии, а также дефектологии. В настоящее время на Западе применяется уже более усовершенствованные версии теста (WISC IV и WISC V), которые не прошли адаптацию в России. Это определяет использование в нашей стране версии теста в модификации Ю. И. Филимоненко, В. И. Тимофеева. Однако встает вопрос о возможной адаптации новых версий классического теста, чтобы они соответствовали как реалиям жизни российских детей, так и уровню развития современной психологической науки. Изначально тест Д. Векслера имел назначением выявить вербальный, невербальный и общий интеллектуальный

показатели, получить важную информацию относительно сформированных и недостаточно сформированных когнитивных навыков ребенка, гармоничности-дисгармоничности развития разных сторон интеллекта. Последние версии теста Д. Векслера (от 3 до 5), применяемые на Западе, в настоящее время в нашей стране переведены, но не адаптированы и используются в научных целях. Для новых версий обновлен не только набор тестов, но и деление по видам интеллекта, в частности, в 5 версии обсуждается возможность использования теста для оценки флюидного интеллекта (Ржанова и др., 2018).

В среде психологов и дефектологов отношение к тесту Векслера весьма неоднозначное. Многие считают этот инструмент устаревшим, неудобным в применении, дающим только общие сведения об интеллектуальном статусе ребенка, не обозначая его «зоны ближайшего развития» (Коробейников, 2012). Применение теста и оценка IQ при установлении диагноза умственной отсталости является обязательным, используется и в случае оценки интеллектуального развития детей-сирот. Последнее, на наш взгляд, является очень дискуссионным, поскольку невозможно определить значение родительской депривации и педагогической запущенности для конечного результата диагностики IQ. О позитивном и негативном значении применения теста Векслера много писала и выступала детский психиатр Н. В. Сухотина (Сухотина, 2004). На одном из съездов РПО состоялся дискуссионный круглый стол, посвященный применению теста Векслера в современной практике клинических и специальных психологов, а также психологов образования. В выступлении А. Б. Холмогоровой на этом круглом столе отчетливо прозвучала отрицательная оценка многих аспектов практики применения теста Векслера. Своего рода негативным опытом использования методики является возникшая новая услуга – помощь родителям детей, которым предстоит тестирование по Векслеру. Здесь речь идет о банальном «натаскивании» ребенка к прохождению ПМПК, что конечно же недопустимо с точки зрения этики работы психолога. Еще одним своеобразным вариантом применения теста Векслера является ежегодное тестирование школьников в «продвинутых» школах и гимназиях. Нередко это тестирование также оказывается в ловушке обычного научения, хотя сама по себе идея отслеживания темпов и специфики психического и, прежде всего, интеллектуального развития ребенка является важной и привлекательной, а у наших западных коллег даже тривиальной и обыденной. Вопрос в версиях стимульного материала и условиях проведения тестирования, классический пример списывания и подсказок, существующий в реальной жизни школьника, вполне может быть реализован и в ситуации тестирования IQ.

Дискуссия разгорелась и при обсуждении клинических рекомендаций для диагностики, лечения и реабилитации детей с РАС, когда специалисты с разной степенью доверия относились к предложению использовать в диагностическом инструментарии тест Векслера, хотя были показаны позитивные результаты его комплексного применения в сочетании с другими патопсихологическими методиками (Симашкова и др., 2016, Клинические рекомендации, 2020).

Обозначив некоторые дискуссионные и неоднозначно позитивные аспекты использования детского теста Векслера, обратимся к его применению в научной работе. В отделе клинической психологии Научного центра психического здоровья в 2016 было завершено диссертационное исследование когнитивного дефекта при прогрессивных формах шизофрении у детей и подростков. Одна из задач исследования – анализ связи данных IQ и результатов патопсихологической диагностики. Применение кластерного анализа показало, что оценка результатов патопсихологической диагностики с использованием z-шкал в сопоставлении с уровнем IQ и клиническими показателями, выявляет значимые различия кластеров по клиническим характеристикам для факторов диагноза ($p=0,011$), прогрессивности ($p=0,002$) и типа течения ($p=0,027$). Показано соответствие уровня IQ и показателей патопсихологической диагностики при выделении видов когнитивного дефекта: тотального (IQ до 70 баллов и стертые особенности познавательного функционирования по шизоидному типу) и частичного (IQ выше 80 баллов, наличие диссоциации и ряда типичных для познавательного развития детей и подростков с шизофренией особенностей) (Строгова, 2016). Комплексная психометрическая и нейропсихологическая диагностика дает возможность детально оценить виды когнитивного дефекта, увидеть его структуру. Нейропсихологическая диагностика указывает на своеобразии выраженности мозговых дисфункций у детей с разными диагнозами: несформированность корковых структур (детский тип шизофрении), несформированность межполушарного взаимодействия (приступообразно-прогрессивная шизофрения) дисфункция подкорковых структур (шизотипическое расстройство) (Строгова и др., 2016).

Очевидно, что использование теста Векслера в данном случае служит и ориентиром в общей оценке, и источником детализированного сопоставления данных клинико-психологического (нейро- и пато-) обследования с субтестами теста Векслера для определения вида и уточнения структуры имеющихся нарушений в рамках когнитивного дизонтогенеза. Второй собственный пример комплексного применения теста Векслера в научном

исследовании – оценка когнитивного развития детей, зачатых с помощью ЭКО. При разработке данной темы, реализуемой в ФГБНУ НЦПЗ, опираясь на накопленный опыт, мы пришли к необходимости проводить тестирование детей этой выборки на IQ в совокупности с комплексной нейробиологической и патопсихологической диагностикой и данными акушерских нюансов процедур ЭКО, семейного и социального статуса и др. Поначалу создавалось впечатление, что наши испытуемые «натасканы» на тестирование IQ, что вполне соответствовало тому, что все дети были долгожданными, желанными и родители уделяли серьезное внимание их развитию. Однако, по первичным данным исследования 20 детей и подростков обнаружено соответствие сниженных и диссоциированных показателей IQ и числа попыток ЭКО, предшествовавших рождению наших обследуемых (чем больше, тем хуже). Аналогичное соответствие также обнаружено в других видах психологической диагностики. Это исследование еще не закончено, но его пример ясно демонстрирует нам возможности адекватного и полноценного применения теста Векслера для научных целей, даже его «старой» версии.

Безусловно, желательна адаптация в России новых версий теста, или создание отечественных аналогов для более современного уровня тестирования и новых возможностей исследовательской работы.

Список литературы

1. Коробейников И. А. Назад к Векслеру или вперед к Выготскому // Дефектология. 2012. Т. 2. С. 12–14.
2. Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация. Клинические рекомендации, РОП, 2020.
3. Ржанова И. Е., Бритова В. С., Алексеева О. С., Бурдукова Ю. А. Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 19–43.
4. Симашкова Н. В. и др. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра. Москва: Гэотар-Медиа, 2016.
5. Строгова С. Е. Виды когнитивного дефекта при шизофрении у детей и подростков: дисс. канд психол. н. Санкт-Петербург, 2016.
6. Строгова С. Е., Сергиенко А. А., Зверева Н. В. Когнитивный дефект при расстройствах шизофренического круга у детей и подростков: психометрический и нейропсихологический подходы к оценке когнитивных нарушений [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 1. С. 61–76.
7. Сухотина Н. К., Крыжановская И. Л., Петрова М. А. Реабилитация умственно отсталых сирот в условиях специализированного детского дома-интерната Московский НИИ психиатрии МЗ РФ (Москва) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2004 (4), № 2. 2004. Т. 4. №. 2. С. 95.

8. Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (детский вариант): методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2011. 106 с.

УДК 159.9

Речевое развитие детей как предмет психолого-педагогической экспертизы*

Е. В. Конева, Л. С. Русанова
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль
e-mail: ev-kon@yandex.ru

Аннотация. Психолого-педагогическая экспертиза речевого развития детей раннего возраста затруднена вследствие возрастных психофизиологических особенностей испытуемых, низкой информативности интервью с родителями, а также по причине изменения социальной ситуации речевого развития, которое не учитывается имеющимися в настоящее время диагностическими методиками. В статье предложены направления решения проблемы.

Ключевые слова: речевое развитие, семейные условия, речевая среда, психолого-педагогическая экспертиза, диагностика.

Психолого-педагогическая экспертиза – это обследование детей и подростков в ходе заседания психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) (Об утверждении. Положения, 2013). Целью обследования является определение условий обучения и воспитания детей и подростков, в том числе особых условий, если обследуемые в них нуждаются.

Процедура психолого-педагогической экспертизы давно определена в отношении детей «средней» возрастной категории – от 3 до 8–10 лет. Методические проблемы касаются детей раннего (0–3 года), а также предподросткового и подросткового возраста. В отношении детей раннего возраста основными причинами диагностических трудностей являются, во-первых, высокая психическая и физическая истощаемость детей, в силу чего с ними можно работать в течение весьма ограниченного времени; во-вторых, слабое владение испытуемыми речью, что существенно ограничивает диапазон диагностических средств.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00901.

Помимо этого, специалисты ПМПК (психологи и логопеды) пользуются нормами речевого развития, которые содержатся в методических изданиях и которые разработаны в иной речевой реальности (напр., Гвоздев, Громова). Мы имеем в виду, что в большинстве семей изменилась речевая среда, в которую включены дети. Живое общение детей с родителями нередко заменяется использованием детьми средствами, которые транслируют речь, но не вовлекают ребенка в процесс общения (телевизор, гаджеты и т. д.). Новые коммуникативные реалии в современных семьях и их влияние на развитие речи детей в настоящее время только приобретают статус предмета серьезного научного исследования. Но так как роль семейной речевой среды рассматривается как важнейший фактор психического, в частности, речевого развития ребенка, в качестве деструктивных рассматриваются не только такие традиционные факторы как, например, материнская депривация (Александрова, 2009), но и использование родителями электронных устройств как средства структурирования времени ребенка, отвлечения его от шумных игр и т. п. (Белоусова М. В., Карпов А. М., Уткузова, 2014; Nirwana N., Mappapoleonro A. M., Chairunisa C., 2018; Ramelan H., Novianti R., Kurnia R., 2019). В сущности, разница между двумя указанными факторами не так велика: ребенок, не выпускающий из рук планшет, безусловно, депривирован, поскольку ограничен в возможности общения со взрослыми.

Результаты обследования именно речевых функций иногда являются решающими при определении условий и программы обучения и воспитания детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях. Проблемы методического обеспечения исследования речи у детей младшей возрастной категории фактически вынуждают специалистов заменять исследование речи диагностикой познавательных процессов ребенка. Традиционное в такой ситуации интервью с родителями ребенка (в большинстве случаев – с матерью) не дает надежных результатов, поскольку мама далеко не всегда может ответить на вопросы о динамике речевого развития ребенка, а именно когда (в каком возрасте) он начал произносить слова, понимать обращенную речь и т. д. В результате актуальной проблемой становится дифференциация собственно речевого и общеинтеллектуального развития ребенка, а это, в свою очередь, приводит к ошибкам в определении необходимых для него условий обучения и воспитания.

Учет в ходе диагностики речевого развития ребенка особенностей функционирования семьи, в частности, ее коммуникативной сферы, может составить дополнительный диагностический ресурс для выявления уровня развития речевых функций дошкольников. В нашем исследовании мы ставили цель установить наличие или отсутствие связи уровня развития

речи (диагностируемой с помощью методики комплексного обследования состояния речевых функций А. П. Вороновой) и особенностей семейного уклада, выявляемых с использованием методики «Семейные отношения и дом» (СОД) В. Н. Куницыной и Е. А. Юмкиной (Куницына, Юмкина, 2015) в отношении родителей детей. По результатам исследования с уверенностью можно говорить об упомянутой связи лишь применительно к детям 4–5-летнего возраста, тогда как ранний возраст отчетливо эту связь не демонстрирует. Это обстоятельство не отменяет необходимости поиска тех диагностических средств, которые выявляют особенности внутрисемейных отношений, связанные с развитием речи детей раннего возраста. Наличие таких средств будет способствовать разрешению проблем диагностики непосредственно ребенка, которого нерационально опрашивать более 10-15 минут (тогда как имеющиеся методики рассчитаны на значительно больший период) и ограниченности сведений, которые специалист может получить от мамы ребенка.

В этом отношении возможно рассмотрение нескольких направлений работы. Во-первых, расширение выборки детей раннего возраста, диагностируемых по методике А. П. Вороновой и их матерей, опрошенных по методике СОД, может показать дифференцированную картину влияния особенностей семейного уклада на речевое развитие детей, поскольку методика СОД предоставляет данные о многообразных аспектах семейного функционирования: уровне сплоченности членов семьи, степени гостеприимства, широте социальных связей, особенностях межпоколенных взаимоотношений, соблюдении/несоблюдении в семье правил поведения и режима, способности членов семьи к компромиссности в коммуникации и совместному времяпровождению, присутствию/отсутствию атмосферы доверия, чувства защищенности и эмоционального комфорта, распределении домашних обязанностей. Во-вторых, перспективным представляется получение от родителей сведений о дополнительных занятиях детей, которые, согласно полученным нами ранее результатам, связаны с уровнем развития речи. В-третьих, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (методика АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, с помощью которой на выборке 4–5-летних детей обнаружена связь некоторых шкал этой методики с развитием речи (Конева, Русанова, 2016), может оказаться диагностическим и в отношении раннего возраста.

Включение родителей в процесс диагностики уровня речевого развития детей (в том числе повышение родительской компетентности) находится в русле современного тренда, который связан с использованием ресурса семьи для стимулирования раннего развития детей (Разенкова, 2011).

Список литературы

1. Александрова Л. Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11–1. [Электронный ресурс]. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-rechevaya-sreda> (дата обращения 01.09.2020).
2. Белоусова М. В., Карпов А. М., Уткузова М. А. Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста // Практическая медицина. 2014. №. 9 (85). С. 110–112. [Электронный ресурс]. URL [cyberleninka.ru › article › vliyanie-gadzhetov-na-razvit...](https://cyberleninka.ru/article/vliyanie-gadzhetov-na-razvit...) (дата обращения 01.09.2020).
3. Конева Е. В., Русанова Л. С. Речевое развитие детей дошкольного возраста городской и сельской местности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 1 (35). С. 81–87.
4. Конева Е. В., Русанова Л. С. Современные тенденции и проблемы в психолого-медико-педагогическом обследовании детей // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 4. С. 4 [Электронный ресурс]. Doi: 10.24411/2219-8245-2018-14040.
5. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: СГУ, 1981. 323 с. [Электронный ресурс]. URL https://royallib.com/read/gvozdev_aleksandr/ot_pervih_slov_do_pervogo_klassa.html#0 (дата обращения 01.09.2020).
6. Громова О. Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет. Москва: Сфера, 2004. 125 с.
7. Куницына В. Н., Юмкина Е. А. Семейные отношения и дом (метод изучения внутрисемейных отношений). Санкт-Петербург: Изд-во ЛЕМА, 2015. 89 с.
8. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 г. № 1082 [Электронный ресурс]. URL <http://base.garant.ru> (дата обращения 23.05.2018).
9. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. Издательский дом «Карпуз», 2011. 210 с.
10. Nirwana N., Mappapoleonro A. M., Chairunnisa C. The Effect of Gadget Toward Early Childhood Speaking Ability // Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies. – 2018. – Т. 7. – №. 2. – P. 85-90. URL <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ijeces/article/view/28548> (дата обращения 01.09.2020).
11. Ramelan H., Novianti R., Kurnia R. The Effect of Gadget Use Intensity towards the Speaking Ability of Early Childhood // Proceedings of the UR International Conference on Educational Sciences. – 2019. – P. 356-360. file:///C:/Users/BD1F~1/AppData/Local/Temp/7913-17702-1-SM.pdf (дата обращения 01.09.2020).

К вопросу о сложных жизненных проблемах (complex problem solving)*

Н. Н. Мехтиханова, А. Б. Кутузова

ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль

e-mail: kutuzova-anastasii@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема исследования комплексных проблем. Обсуждаются типы проблем, определение проблемы и процесса ее решения, характеристики и детерминанты решения комплексных проблем. Описаны данные исследования процесса решения сложных жизненных проблем при помощи метода П. Балтеса.

Ключевые слова: решение комплексных проблем, решение сложных жизненных проблем, детерминанты решения.

Начиная с 1970-х гг., исследователи стали всё больше убеждаться в том, что эмпирические данные и теоретические понятия, полученные на материале простых лабораторных задач, нельзя переносить на более сложные, встречающиеся в реальной жизни, задачи. По нашему мнению, сложные жизненные проблемы принадлежат к классу комплексных проблем, а их решение можно рассматривать в русле теории complex problem solving (решение комплексных проблем). Д. Дёрнер считает классические исследования решения проблем (например, Ханойская башня) весьма далекими от специфики решения проблем практической современной жизни. Процесс решения четко определенных лабораторных проблем и процесс решения плохо определенных проблем реальности задействуют различные когнитивные процессы (Frensch P. A., Funke J., 2014). В то же время с возрастанием темпов научно-технического прогресса возникла необходимость исследовать особенности решения человеком проблем в естественных, сложных и динамичных ситуациях. Поэтому в современной психологии происходит смещение внимания с исследования четко определенных проблем на плохо определенные, нечеткие, комплексные (Величковский Б. М. 2006; и др.).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00849.

Нами выделены следующие основные направления исследований комплексных проблем в отечественной и зарубежной психологии: поиск определения понятия сложные (комплексные) проблемы, установление признаков сложных проблем, выявление видов проблем и их классификация, выявление детерминант решения комплексных проблем, описание процесса и определение показателей решения сложных проблем.

Чаще всего понятием проблема оперируют в контексте психологии мышления (Спиридонов В. Ф., 2006). Большинство определений проблемы имеют общий компонент – фокус на расстоянии между проблемой и решателем. Авторы определений говорят, что проблема существует, только если существует разрыв между ней и решателем или барьер между состоянием, заданным в реальной ситуации, и целевым состоянием в голове решателя. (Frensch P. A., Funke J., 2014). Д. Дернер и И. Функе предлагают следующее рабочее определение: решения комплексной проблемы – это совокупность саморегулируемых психологических процессов и действий, необходимых в динамических средах для достижения нечетких целей, которые не могут быть достигнуты рутинными действиями. Для решения необходимы творческие комбинации знаний и широкий набор стратегий. Процесс решения сочетает в себе когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты, особенно в ситуациях с большими рисками. Сложные проблемы обычно связаны с большим количеством информации, требованиями и взаимодействиями между разными людьми.

За последние 30 лет было описано множество видов проблем. Самая распространенная их классификация – по степени сложности. Выделяются простые и сложные (комплексные) проблемы. Помимо этого, в качестве критерия для деления используются: временная шкала; уровень риска – с высокими и низкими рисками; динамика – статические или динамические проблемы и т. д. В. Ф. Спиридонов предлагает рассматривать «интеллектуальные» и «личностные» проблемы (Спиридонов В. Ф., 2006).

Среди основных характеристик сложных систем, прежде всего, называют неопределённость, динамичность, системность, семантическую насыщенность, множественность результатов взаимодействия с различными областями субъекта, алгоритмическую неразрешимость и др. (Дёрнер Д. 1997; Подъяков А.Н. 2007 и др.)

В настоящее время в зарубежной психологии активно ведется изучение детерминант решения комплексных проблем. В качестве таковых

рассматриваются три группы факторов – характеристики решателя, ситуации и переменные системы самой задачи. Для нас наибольший интерес представляет первая группа детерминант. Эти факторы включают в себя компетенции, которые субъект уже имеет на момент начала решения комплексной проблемы, и компетенции, которые субъект приобретает во время взаимодействия с ситуацией. Здесь обычно исследуются интеллект; опыт – сравнивают экспертов и новичков; стратегии; рабочая память; эмоции; мотивация; рефлексия и др.

Нами было предпринято эмпирическое исследование детерминант решения сложных жизненных проблем. В нём приняли участие 45 испытуемых. В качестве стимульного материала были использованы задачи П. Балтеса. Особенности решения жизненных проблем выявлялись по протоколам мышления вслух. Оценивались пять параметров: фактическое знание, процедурное знание, контекстуализация, учет относительности и неопределенности. Было установлено, что существуют различия в особенностях решения сложных жизненных проблем в зависимости от личного и профессионального опыта, от уровня мудрости и рефлексивности личности. Так, например, установлено, что личный опыт переживания сложных ситуаций в жизни не определяет успешность их решения. В ходе дальнейшего анализа материалов исследования планируется рассмотрение процессуальных аспектов решения комплексных жизненных проблем.

Список литературы

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. Москва: Академия. 2006. 447 с.
2. Дернер Д. Логика неудачи. Москва: Смысл. 1997. 238 с.
3. Подьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / гл. ред. А. К. Болотова. Москва, 2007. С. 177–193.
4. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем. Учебное пособие. Москва: Генезис. 2006. 318 с.
5. Frensch P. A., Funke J. Complex problem solving: The European perspective. Psychology Press. 2014. 360 p.

Ограничения экологической валидности диагностических оценок речевого развития*

В. К. Солондаев

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

e-mail: solond@yandex.ru

Аннотация. Обсуждаются выстроенные в процессуальной логике рассуждения о диагностике уровня речевого развития ребенка. Описывается ограничение диагностических оценок: оценки уровня речевого развития дошкольников могут быть экологически валидны в отношении речи, инициированной извне, но не позволяют судить о речи, в которой инициатива исходит от самого ребенка.

Ключевые слова: развитие, диагностика, экологическая валидность, речь.

Попытаемся найти ответ на вопрос о границах экологической валидности оценок речевого развития, получаемых с использованием различных диагностических методик.

Выборка нашего исследования включала 274 дошкольника в возрасте от 2 до 7 полных лет. Из них 128 девочек, 146 мальчиков. Для оценки речевого развития использовалась методика А. П. Вороновой, диагностирующая развитие следующих речевых функций: понимание речи, звукопроизношение, слоговая структура слов, фонематическое восприятие, словарный запас, грамматический строй, связность речи. Методика А. П. Вороновой апробирована на отечественных выборках и не отличается существенно по содержанию от других методик оценки речевого развития, описанных в обзоре Е. С. Ощепковой (2020).

Получены следующие результаты, характеризующие распределение общей оценки речевого развития в исследованной выборке: минимум 12 баллов, первый квартиль 18 баллов, медиана 22 балла, третий квартиль 28 баллов, максимум 42 балла.

В целом по выборке валидность полученных результатов не вызывает сомнений. Можно считать убедительно подтвержденной связь оценок речевого развития с другими характеристиками психического развития

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00901.

дошкольников. Показана взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива (Веракса, Бухаленкова, Ощепкова, 2019), связь развития речи и регуляторных функций (Веракса, Гаврилова, Бухаленкова, 2019). Описаны различия уровня модели психического и контроля поведения в группах детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи (Виленская, Лебедева, 2019).

Но оценка речевого развития имеет большое практическое значение в психолого-педагогической экспертизе, направленной на решение вопросов об оказании ребенку специализированной помощи. В этой связи возникает вопрос не только общей, но и индивидуальной экологической валидности – соответствия диагностических оценок уровню речевой активности в реальной жизни каждого отдельного ребенка.

Оценить общую экологическую валидность гипотетически достаточно легко. Достаточно сопоставить доли детей, достигших различного уровня развития речи с долями детей имеющих соответствующие (высокий, средний, низкий) уровни развития других психических процессов, как это сделано в описанных выше исследованиях. Также можно сопоставить оценки речевого развития с дальнейшей успеваемостью в школе. При оценке общей экологической валидности возможность ошибки в отношении отдельного испытуемого не критична.

Но для решения экспертной задачи критически важна индивидуальная экологическая валидность – вероятность того, что уровень речевого развития по диагностической методике соответствует уровню речевой активности в реальной жизни ребенка. Примером экспертной задачи может быть выбор образовательного маршрута конкретного ребенка. Эмпирически оценить индивидуальную экологическую валидность диагностических оценок речевого развития у дошкольников непросто, поскольку неприменимы такие относительно надежные и легко верифицируемые критерии как успеваемость.

Попытаемся определить границы индивидуальной экологической валидности средствами процессуальной логики, которая позволяет строить рассуждения для единичных случаев, не прибегая к обобщениям. Силлогизм в процессуальной логике строится по следующей схеме: Пусть действительность А связан процессом П1 с претерпевающим Б в силу того, что Б, выступая как действительность, связан процессом П2 с претерпевающим В, и при этом действительность Г связан процессом П2 с претерпевающим В. Тогда действительность А будет связан процессом П1 с претерпевающим Г. (Смирнов, Солондаев, 2019; 78).

Сформулируем по данной схеме несколько рассуждений, предполагая «по умолчанию» индивидуальную экологическую валидность диа-

гностических оценок. Далее попытаемся заметить, что именно остается за рамками наших рассуждений.

Рассуждение (1.1): Ребенок выполняет задание психолога, когда психолог предъявляет задание. И воспитатель предъявляет задание. Тогда ребенок выполняет задание воспитателя.

Рассуждение (1.2): Ребенок ошибается в задании психолога, когда психолог предъявляет задание. И воспитатель предъявляет задание. Тогда ребенок ошибается в задании воспитателя.

Рассуждение (1.3): Ребенок отказывается выполнять задание психолога, когда психолог предъявляет задание. И воспитатель предъявляет задание. Тогда ребенок отказывается выполнять задание воспитателя.

Во всех сформулированных рассуждениях ребенок выполняет задание, которое ему предъявляет психолог (или ошибается в задании, отказывается выполнять). Этим обосновывается вывод о том, что ребенок выполнит и другое задание, которое ему предъявит воспитатель (или ошибется в задании, откажется выполнять). Если читатели не найдут ошибки в приведенных П-силлогизмах, мы будем считать, что рассмотрели все эмпирически возможные варианты экологической валидности диагностики – валидность в отношении правильного выполнения, ошибочного выполнения и отказов или невозможности выполнения. Отказ от выполнения задания эмпирически неотличим от невозможности выполнения.

Для сравнения можно построить содержательно иное рассуждение по той же схеме (1.4): Ребенок слушает истории, когда истории привлекают его внимание. И рассказ воспитателя привлекает внимание ребенка. Тогда ребенок слушает рассказ воспитателя.

Рассуждения 1.1 – 1.4 легко квантуются. В той мере, в которой ребенок выполняет задание психолога (или ошибается, отказывается), в такой мере ребенок выполняет задание воспитателя (либо ошибается, отказывается). В течение некоторого времени ребенок слушает истории, такой же промежуток времени ребенок будет слушать рассказ воспитателя.

Отметим, что процессы уникальны. Мы имеем дело с разными процессами, когда ребенок выполняет задание психолога и выполняет задание воспитателя. И выполнение каждого следующего задания – уникальный процесс. Однако мы можем обозначать весь потенциально бесконечный перечень уникальных процессов одним словом – выполнение.

Приведенные рассуждения 1.1 – 1.4, на первый взгляд, не сообщают нам ничего нового. Как и в привычном субстанциальном силлогизме, вывод истинен если истинны посылки. Но иная форма процессуальных силлогизмов позволяет нам заметить один важный момент. Ни в одном рассуждении ребенок не выступает инициатором речевой активности. Хотя

речь, как и все высшие психические функции, невозможна без активности ребенка, кроме активности, важна инициатива.

В рассуждениях 1.1 – 1.4 инициатором речи выступает не ребенок. Даже тогда, когда ребенок – действующий, инициативу проявляет взрослый. Следовательно, диагностическая оценка уровня речевого развития в каждом единичном случае может быть экологически валидна лишь в отношении речи, инициированной не самим ребенком. Образ прошедше-настоящего и потребного будущего, запускающий процесс порождения речевого высказывания в модели Т.В. Ахутиной, строит не ребенок. Нам не удалось построить по схеме П-силлогизма рассуждение о речи, инициированной самим ребенком. Возможно, такое рассуждение будет построено кем-то. Возможно, в приведенных выше П-силлогизмах читателями будут найдены ошибки. Но в настоящее время выстроенные в процессуальной логике рассуждения о диагностике уровня речевого развития ребенка позволяют предположить ограничение диагностических оценок, которое ранее не обсуждалось в научной литературе, насколько нам известно. Оценки уровня речевого развития дошкольников могут быть экологически валидны в отношении речи, инициированной извне, но не позволяют судить о речи, инициатива которой исходит от самого ребенка.

Обнаруженное ограничение ни в коем случае не следует понимать ни как критику идеи диагностики, ни как призыв к механическому преодолению ограничения, например, путем наблюдения естественных коммуникаций ребенка. Мы ставим перед собой другую задачу – пригласить научное сообщество к обсуждению выявленной проблемы и сбору эмпирических данных.

Список литературы

1. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Ощепкова Е. С. Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 76–84.
2. Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Бухаленкова Д. А. Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 3. С. 64–76.
3. Виленская Г. А., Лебедева Е. И. Модель психического и контроль поведения у детей с типичным развитием и ОНР // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции / под ред. Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман. 2019. С. 100–104.
4. Ощепкова Е. С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик // Вопросы психолингвистики. 2020. № 2 (44). С. 110–123.
5. Смирнов А. В., Солондаев В. К. Процессуальная логика. Москва: ООО «Садра», 2019. 160 с.

Проблема использования материалов посмертных судебных экспертиз при анализе семейных факторов при завершённых суицидах у несовершеннолетних

С. А. Терехина

МНИЦПН им. В.П. Сербского, Москва

e-mail: svterek@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы использования материалов посмертных экспертиз несовершеннолетних для анализа вклада семейных переменных в формирование суицидального поведения детей и подростков. Обозначены возможности и ограничения при использовании сведений, содержащихся в экспертных заключениях.

Ключевые слова: суицидальное поведение, подростковый суицид, несовершеннолетние, семейные факторы риска, психолого-психиатрическая экспертиза, посмертная судебная экспертиза.

Суицидальная активность несовершеннолетних остается актуальной проблемой для специалистов в области детства. Несмотря на двукратное сокращение общей численности суицидов несовершеннолетних в России к 2018 году по сравнению с 2010 годом, в отдельных федеральных округах эти показатели по-прежнему высоки. В связи с этим неотложной задачей является разработка и реализация комплексных программ профилактики суицидального поведения среди детей и подростков (Положий Б. С., 2020).

Важное место среди факторов риска суицидов занимают семейные переменные, включающие различные клинико-биологические, социальные, психологические аспекты формирования будущих суицидентов. Различные нарушения структуры семейной системы, изменения социально-экономических условий проживания семьи могут сопровождаться дисфункциональными паттернами взаимодействия, травматическим семейным опытом, конфликтами, неблагоприятными воспитательными стратегиями и проблемным характером детско-родительских взаимоотношений.

Основной вклад при изучении семейных факторов суицидального поведения подростков в настоящее время вносят исследования, проводимые

на выборках несовершеннолетних, получающих медико-психологическую помощь в связи с самоповреждающим поведением или неудавшимися суицидальными попытками, а также на общей популяции детей и подростков в ходе проведения специальных скрининговых процедур (Чистопольская К. А., Ениколопов С. Н., 2019; Банников Г. С., Вихристюк О. В., Федунина Н. Ю., 2018). Будучи ориентированным на изучение суицидального поведения несовершеннолетних и обладая определенными преимуществами, каждое из этих направлений нацелено на решение различных задач. Так, проведение широкомасштабного мониторинга, как правило в рамках образовательных учреждений, позволяет выделить группы суицидального риска и обеспечить дифференцированные меры профилактической работы с ними. Психокоррекционные мероприятия, проводимые с подростками, уже предпринявшими суицидальные действия, ориентирована на предотвращение повторных попыток суицидов. Оба этих направления исследований не позволяют в полной мере проследить динамическое взаимодействие семейных факторов с личностными особенностями несовершеннолетнего суицидента, а также непосредственными триггерами суицидальной активности в рамках конкретной реальной истории подготовки к совершению суицида и его реализации. В качестве полезного источника информации об особенностях «суицидальной траектории» несовершеннолетних, в том числе и о семейно обусловленной предрасположенности к суицидальному поведению, могут выступать сведения, содержащиеся в материалах посмертных судебных экспертиз (Сыроковашина К. В. и др., 2019).

Одним из существенных ограничений экспертных исследований в случае завершенного суицида является невозможность психологического обследования самого несовершеннолетнего суицидента, в частности, установления внутренней картины его переживаний, прояснения истинных мотивов его поведения. Помимо этого, необходимо учитывать и тот факт, что свидетельские показания ближайшего семейного окружения по определенным причинам могут носить достаточно формальный характер и не содержать важной информации о реальной картине семейных взаимоотношений и особенностях семейной коммуникации. Вместе с тем ценный для анализа динамики внутренней картины переживаний несовершеннолетнего материал, содержащий указание на проблемные и конфликтные зоны, сыгравшие важную роль в принятии решения об уходе из жизни, может содержаться в показаниях ближайшего дружеского окружения, одноклассников, а также иных, близких ему лиц. Высокой ценностью обладают также предсмертные записки и другая письменная продукция, принадлежащая несовершеннолетнему, а также распечатки его переписки в социальных сетях. Они позволяют получить сведения, сво-

бодные от наслоений защитного характера, а также влияния стремления к социальной желательности своих высказываний.

В некоторых случаях данные материалы в достаточно полной и развернутой форме содержат результат рефлексивного анализа и внутренней переработки подростком актуальных событий своей жизни, особенности восприятия взаимоотношений с окружающими и предпринимаемые им попытки решения субъективно безвыходной ситуации. Помимо неблагоприятных семейных факторов в экспертных материалах может содержаться информация об особенностях семейной системы, носящих реальный протективный характер, снижая вероятность суицидального поведения, или потенциально способных осуществлять такую функцию.

Вышесказанное позволяет разработать определенные процедуры анализа экспертных заключений, обеспечивающих наряду с получением обоснованных и доказательных экспертных выводов новых научных данных о влиянии условий воспитания и других семейных характеристик на формирование и реализацию суицидальной активности несовершеннолетних.

Список литературы

1. Положий Б. С. Профилактика суицидального поведения у подростков // Дети. Общество. Будущее: сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». Т. 1. Москва: КНОРУ, 2020. С. 116–120.
2. Сыроквашина К. В., Ошевский Д. С., Бадмаева В. Д., Дозорцева Е. Г., Макушкин Е. В., Александрова Н. А., Терехина С. А., Нуцкова Е. В., Федонкина А. А., Чибисова И. А., Шкитырь Е. Ю. Факторы риска формирования суицидального поведения у детей и подростков (по результатам анализа региональных посмертных судебных экспертиз) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 1. С. 71–84. Doi:10.17759/psylaw.2019090105
3. Чистопольская К. А., Ениколопов С. Н. Особенности молодых людей с самоповреждениями и предшествующими попытками в остром суицидальном кризисе // Суицидология. 2019. Том 10, № 4(37). С. 47–64.
4. Кинофестиваль «ДОКУ-MENTAL»

Проявления личностной незрелости у несовершеннолетних правонарушителей женского пола

А. А. Федонкина

НМИЦ ПН им. В. П. Сербского

e-mail: afedonkina@gmail.com

Аннотация. Были проанализированы психологические заключения девочек, совершивших общественно опасные деяния, проходивших комплексную судебную психолого-психиатрическую экспертизу. Выявлено, что у девочек задержки психического развития имеют преимущественно парциальный характер, проявления личностной незрелости являются, в целом, менее выраженными по сравнению с мальчиками. Отмечено, что у девочек интеллектуальная дефицитарность менее выражена, наблюдается преимущественно в сочетании с психопатологией органического генеза.

Ключевые слова: личностная незрелость, дизонтогенез, несовершеннолетние обвиняемые, девочки с противоправным поведением.

Проблема личностной незрелости несовершеннолетних правонарушителей является актуальной и распространенной. Несмотря на то, что в подростковом возрасте формируется самосознание, осознанная саморегуляция, личностная сфера находится на этапе формирования. У несовершеннолетних с личностной незрелостью, способность к такой регуляции снижена, что отражается в ситуациях совершения ими общественно опасных действий.

Число несовершеннолетних женского пола, совершающих правонарушения существенно ниже по сравнению с числом несовершеннолетних мужского пола. Помимо количественных различий, женская преступность имеет специфику по способам и направленности правонарушений. Мы предположили, что проявления личностной незрелости у девочек будут отличаться от особенностей, которые были выявлены у мальчиков. Целью настоящего исследования является описание характеристик личностной незрелости у несовершеннолетних женского пола, совершивших общественно опасные деяния.

Были проанализированы заключения несовершеннолетних женского пола, проходивших комплексную психолого-психиатрическую экс-

пертизу (КСППЭ) в рамках подросткового отделения ФГБУ «НМИЦ ПН им. В. П. Сербского» Минздрава России. Экспериментально-психологическое исследование было направлено на исследование всех сфер психической деятельности несовершеннолетнего. Подэкспертные находились в возрасте от 14 до 18 лет (средний возраст $16,3 \pm 1,3$ года). По результатам экспериментально-психологического исследования отмечались признаки личностной незрелости, представленные в различной степени выраженности.

Особенности характера совершаемых несовершеннолетними женского пола правонарушений показывают, что девочки с личностной незрелостью совершали преимущественно агрессивно-насильственные действия (73,6 %), в 21,0 % случаев подэкспертные совершали преступления против собственности, в 5,2 % обвинялись в ложном сообщении о терроризме. В большинстве случаев (78,9 %) правонарушения были совершены индивидуально.

Клиническая диагностика, проведенная экспертами-психиатрами в рамках КСППЭ показала, что у девочек с личностной незрелостью, совершивших общественно опасные деяния встречаются преимущественно два типа психических расстройств: формирующиеся расстройства личности (36,8 %) в виде истерического расстройства личности, смешанного расстройства личности, второй тип – психопатология органического генеза (42,1 %), представленная в форме органического расстройства личности и поведения в связи со смешанными заболеваниями и непсихотическим органическим расстройством личности. У 26,3 % подэкспертных наблюдались сопутствующие расстройства в виде синдрома зависимости от нескольких ПАВ. Лишь 15,7 % девочек были признаны психически здоровыми.

Результаты исследования интеллектуальной сферы у девочек с личностной незрелостью продемонстрировали, что невысокие интеллектуальные способности были присущи испытуемым с наличием психопатологии органического генеза, а также с социально-педагогической запущенностью, при других формах психических расстройств девочки не испытывали существенных сложностей при выполнении методик экспериментально-психологического исследования.

Анализ поведения девочек с личностной незрелостью в период совершения ими общественно опасных деяний демонстрирует, что их деятельность характеризовалась недостаточной обдуманностью поступков, трудностью сдерживания аффекта при дефицитности прогностических функций и волевой регуляции. Действия совершались в большинстве случаев единолично, зачастую под воздействием ситуативных факторов

в отличие от мальчиков, которые в большинстве случаев совершали правонарушения в группе, ориентировались на мнение значимых лиц. Черты личностной дисгармонии в сочетании с личностной незрелостью, сниженная критичность затрудняли целостную оценку ситуации и выбора наиболее продуктивных стратегий поведения.

Полученные данные демонстрируют, что личностная незрелость у несовершеннолетних правонарушителей женского пола носит преимущественно парциальный характер. Проявления личностной незрелости у девочек с наличием психической патологии схожи с проявлениями личностной незрелости у психически здоровых мальчиков. У девочек, совершивших правонарушения, наблюдаются те же специфические для личностной незрелости признаки, которые были выявлены в группе несовершеннолетних правонарушителей мужского пола. Вместе с тем, в выборке девочек с личностной незрелостью отмечается большая вариативность представленных характеристик, что может говорить, в том числе, о меньшем общем количестве специфических для личностной незрелости признаков в наблюдаемой группе. Результаты исследования интеллектуальной сферы у девочек с личностной незрелостью показали, что невысокие интеллектуальные способности были присущи испытуемым с наличием психопатологии органического генеза, а также с социально-педагогической запущенностью, при других формах психических расстройств девочки обладают достаточными интеллектуальными способностями. В соответствии с решениями экспертных комиссий большая часть девочек с личностной незрелостью, в целом, способны осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими, однако практически у четверти испытуемых эта способность ограничена. Поведения девочек с личностной незрелостью в период совершения общественно опасных деяний характеризуется недостаточной обдуманностью действий, трудностью сдерживания аффекта при дефицитарности прогностических функций и волевой регуляции. Действия совершаются в большинстве случаев единолично, зачастую под воздействием ситуативных факторов. Черты личностной дисгармонии в сочетании с личностной незрелостью, сниженная критичность затрудняют целостную оценку ситуации и выбора наиболее продуктивных стратегий поведения.

К проблеме психологической экспертизы образовательной среды в системе дошкольного образования

Е. О. Шишова

*Институт психологии и образования
Казанского федерального университета, Казань
e-mail: evgshishova@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме экспертизы в области образования и связана с оценкой качества процесса обучения. Приводятся результаты исследования по организации развивающей образовательной среды дошкольного детства. Раскрываются психологически значимые условия, формирующие личностное развитие дошкольников, среди которых состояние образовательной среды, уровень профессионального мастерства педагога и необходимость рассмотрения целостной социокультурной ситуации в контексте взаимосвязей социальных параметров образовательной среды и психологических качеств ее участников.

Ключевые слова: экспертиза, образовательная среда, модели и типы образовательных сред, дошкольное образование.

В настоящее время несомненную ценность приобретают исследования в области оценки качества образования детей. Проблема изучения развивающего потенциала образовательных сред и их влияния на становление личности в современном образовательном пространстве является одной из областей, наиболее значимых для теоретических и прикладных исследований по педагогической психологии.

Образовательная среда как составляющая социальной ситуации развития играет ключевую роль в формировании и становлении личности ребенка. В то же время И. М. Улановская, Т. В. Шрейбер отмечают, что изучение вопросов влияния образовательных систем на интеллектуальное, эмоциональное, личностное развитие ребенка ограничивается только рассмотрением теоретических аспектов и крайне мало эмпирических исследований развивающего потенциала образовательной среды, специфической для каждого образовательного учреждения. Сегодня появилось много различных типов образовательных сред, которые приобрели само-

стоятельность и свободу, с каждым годом возрастает число специфических внутренних задач. В связи с этим, одной из центральных проблем в педагогической психологии стала проблема оценки в области качества образования. Т. В. Шрейбер указывает на то, что существующие исследования, посвященные этой проблеме, весьма противоречивы и не успевают за преобразованиями, происходящими сегодня в сфере образования (Улановская, 1998; Шрейбер, 2008).

Говоря об образовательной среде, И. А. Баева определяет ее как «психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика» (Баева, 2002).

«Образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных» (Ясвин, 2001).

В целях развития творческой личности наиболее оптимальной средой выступает творческая образовательная среда. В творческой среде воспитывается личность, для которой характерны познавательная активность и преобразования окружающей действительности, потребность в самоактуализации, независимость в суждениях, поступках и отсутствие стереотипов.

Сторонники концепции социальной обусловленности развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Э. Эриксон, У. Бронфенбреннер) и средового подхода в образовании (И. А. Баева, В. А. Ясвин) осознают значимость контекста развития ребенка и влияния этой реальности, на развитие в том или ином возрастном периоде и формирование индивидуальных различий.

Как отмечает В. Б. Филиппов, перемены, происходящие в современном обществе, определяют потребность изменения образования, технологий обучения, развития и воспитания. Образовательные инновации призваны вносить изменения в социально-психологическую среду (Филиппов, 2000). По мнению А. И. Пригожина, В. С. Лазарева, Б. Д. Парыгина и других авторов, в современном развивающем образовании недостаточно разработаны образовательные модели, которые обеспечивали бы поддержку инициативных решений, самостоятельности и способствовали осознанию учащимися особенностей собственного учения, что может быть соотносено с развитием личностной рефлексии, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, субъектности личности (Ермакова, Лабунская, 2013).

В исследованиях И. В. Ермаковой, Н. И. Поливановой, И. М. Улановской, посвященных влиянию компонентов образовательной среды на разные аспекты психического развития школьников, рассматриваются средства, с помощью которых конкретное образовательное учреждение достигает развивающего эффекта. В качестве таких средств могут рассматриваться целевые установки, психологический климат, личностное благополучие, качество образовательного процесса и особенности микрокультуры. Образовательные возможности любой среды реализуются через внешнее влияние и воздействие со стороны педагогического коллектива, которое может быть гармонично для развития в одном возрастном этапе, а в другом препятствовать эффективному развитию (Улановская, 1998).

Наличие многообразия моделей образовательной среды порождает типологии с различными классификационными основаниями. Описание и изучение различных типов образовательных сред, характеризующихся разными возможностями для развития и становления личности ребенка, способствует расширению представлений о возможностях проектирования образовательной среды и обеспечивает критерии для ее экспертной оценки в целях преобразований в системе дошкольного образования (Шишова, 2017).

На основе теоретико-методологического анализа типов образовательной среды дошкольного детства делается вывод о том, что среда может быть представлена пятью взаимосвязанными компонентами: предметно-пространственным, социально-психологическим, познавательным-деятельностным, коммуникативным и субъектным.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды дошкольного детства (организация и оформление пространственной развивающей среды, как в помещении, так и на прилегающих территориях, которая должна обеспечивать разнородность пространственных условий, связность их функциональных зон, полифункциональность, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, индивидуализированность и аутентичность (сообразность реальным потребностям).

Социально-психологический компонент образовательной среды дошкольного детства (система взаимоотношений и взаимодействий между участниками образовательного процесса, возможности сотрудничества при выполнении различных задач, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, характер отношения к социальному опыту и его передаче, степень творческой активности, характер взаимодействия с внешней средой).

Познавательный-деятельностный компонент образовательной среды дошкольного детства (организация различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития детей, раскрытия индивидуальных склонностей и способностей, формирования познавательных интересов и действий, включение личности в разнообразную деятельность в целях стимулирования продуктивной мыслительной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности ребенка).

Коммуникативный компонент образовательной среды дошкольного детства (создание необходимых условий для речекommunikативного развития обучающихся, формирование как психических процессов (мышление, речь, воображение), так и коммуникативной деятельности детей).

Субъектный компонент образовательной среды дошкольного детства (возможность личностного развития всех субъектов образования с учетом их возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей).

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что в научно-практической литературе незначительно освещена проблема психологической экспертизы образовательной среды в системе дошкольного образования (Баянова Л. Ф., Шишова Е. О., 2019). Целесообразным и актуальным, с нашей точки зрения, является описание концепции психологической экспертизы дошкольного детства и ее технологического обеспечения, где объектом экспертизы может стать образовательная среда психического развития ребенка, а предметом – психологическая экспертиза образовательной среды в системе дошкольного образования (образовательная среда рассматривается как система условий для когнитивного, эмоционального и личностного развития дошкольников).

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Баянова Л. Ф., Шишова Е. О. Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 37–49. Doi:10.17759/pse.2019240204
3. Психология личности. Учебное пособие / под. ред. проф. П. Е. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. Москва: Эксмо, 2013. 653 с.
4. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? / И. М. Улановская, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 18–24.

5. Филиппов В. Б. Воспитание и образование математика // Математика в образовании и воспитании / сост. В. Б. Филиппов. Москва: ФАЗИС, 2000. С. 228–245.

6. Шишова Е. О. Взаимосвязь качества образовательной среды и субъектно-личностных характеристик дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 50–59.

7. Шрейбер Т. В. Роль различных типов образовательных учреждений в формировании индивидуально-психологических особенностей старшеклассников. Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2008. № 2. С. 41–55.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 287 с.

Сведения об авторах

Абитов Ильдар Равильевич - канд. псих. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Ildar-abitov@yandex.ru

Акбирова Резеда Раисовна - ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, akbrezeda@yandex.ru

Акопов Гарник Владимирович - д-р псих. наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет, akolubov@mail.ru

Акопян Любовь Суреновна - доктор психологических наук, доцент, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет, akolubov@mail.ru

Алексеева Ольга Сергеевна - научный сотрудник, ФГБНУ ПИ РАО, olga_alexeeva@mail.ru

Алешкина Алена Владимировна - аспирант, педагог-психолог, alewkina_alena_v@mail.ru

Алишев Тимирхан Булатович - канд. социол. н., старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, TVALishev@kpfu.ru

Альмухаметова Татьяна Николаевна - научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», kardoula@yandex.ru

Ангелова Ольга Юьевна - канд. экон. наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), oangelova@mail.ru

Артищева Лира Владимировна - канд. псих. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, ladylira2013@yandex.ru

Афанасьева Н.И. - ЯрГУ, egunovskaya@bk.ru

Бабичкова Екатерина Сергеевна - аспирант, Кубанский государственный университет, Katya_babichkova@mail.ru

Баев М.С. - МГУ имени М. В. Ломоносова, angusev@mail.ru

Базанова Галина Юрьевна - аспирант, ЯрГУ, G5301@rambler.ru

Балакшина Елена Владимировна - канд. псих. н., доцент, Тверской государственный технический университет, balakshina79@mail.ru

Баранкина Анна Евгеньевна - магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), Nytann9614@mail.ru

Башкин Михаил Валерьевич - к. псих. н., доцент, ЯрГУ, 280784@list.ru

Белопольский Виктор Исаевич - д-р псих. н., гл. науч. сотрудник, ИП РАН, vbelop@mail.ru

Беляева Ольга Алексеевна - канд. псих. н., доцент, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования (ИРО), olga-alekseevna@mail.ru

Богачева Татьяна Игоревна - аспирант, КГУ, logtat91@gmail.com
Борисов Георгий Игоревич - старший преподаватель, Уральский федеральный университет, georgy.borisov@urfu.ru
Борисова Наталья Владиимировна - канд.псих.н., доцент, старший научный сотрудник, ИП РАН, borisova07@bk.ru
Бурдукова Юлия Андреевна - канд.псих.н., доцент, ФГБОУ ВО МГППУ, julia_burd@inbox.Ru
Вавакина Татьяна Сергеевна - канд.псих.н., ассоциированный сотрудник, ИП РАН, tvavakina@mail.ru
Василенко Татьяна Дмитриевна - д-р псих. н., профессор, декан, зав. кафедрой, ФГБОУ ВО Курский государственный медицинский университет Минздрава России, tvasilenko@yandex.ru
Васильева Инна Витальевна - доктор психологических наук, доцент, профессор, ИПиП ТюМГУ, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», i.v.vasileva@utmn.ru
Вильчес-Ногерол Вероника Валерьевна - аспирант, ИП РАН, Belikveronika@gmail.com
Виноградова Валерия Олеговна - психолог, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Vinogradova-lera@yandex.ru
Владимиров И.Ю. - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ, ИП РАН, kein17@mail.ru
Власов Никита Анатольевич - к.псих.н., медицинский психолог, ГБУЗ ПКБ № 4 им. П. Б. Ганнушкина ДЗМ, Kaiser85@yandex.ru
Волкова Наталия Никитична - к.псих.н., МГУ им. М. В. Ломоносова, n.volkova.psy@gmail.com
Воловикова Маргарита Иосифовна - д-р псих. наук, профессор, главный научный сотрудник, ИП РАН, margarita-volovikova@yandex.ru
Волченкова Анастасия Александровна - аспирант, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 24Crocus95@gmail.com
Воробьева Ирина Владимировна - канд.псих.н., доцент, начальник отдела, «Уральский государственный педагогический университет», lorisha@mail.ru
Воскресенская Наталья Геннадьевна - канд.псих.н., доцент, Институт международных отношений и мировой истории ННГУ им. Н. И. Лобачевского, navoskr@mail.ru
Галой Наталья Юрьевна - канд.псих.н., доцент, МПГУ, n261181@yandex.ru
Горбушина Анастасия Владимировна - канд.псих.н., доцент, Вятский государственный университет, gorbushina_anast@mail.ru
Горчакова Анастасия Андреевна - аспирант, ЯрГУ, gorchakovaanastasia@yandex.ru
Грушецкая Ирина Николаевна - канд.пед.н., доцент, Костромской государственный университет, i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Гусев Алексей Николаевич - д-р. псих.н., профессор, МГУ имени М. В. Ломоносова, angusev@mail.ru

Давудова Айзанат Рамазановна - канд.псих.н., старший преподаватель ДГПУ, dajzanat@inbox.ru

Далгатов Магомед Магомедаминович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой ДГПУ, dalgatov@mail.ru

Данина Мария Михайловна - канд.псих.н., старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», mdanina@yandex.ru

Драпак Елена Васильевна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ, eldrapak@mail.ru

Елизаров Сергей Геннадьевич - д-р псих. наук, доцент, профессор, Курский государственный университет, sergei_elizarov@mail.ru

Емельянова Светлана Анатольевна - канд.псих.н., старший научный сотрудник, МГУ, oly_e@mail.ru

Журавлев Анатолий Лактионович - академик РАН, профессор, ИП РАН, alzhuravlev2018@yandex.ru

Задорова Юлия Александровна - преподаватель, Костромской государственной университет, julia.zadorova@yandex.ru

Замалдинова Гульнора Нуровна - канд.псих.н., доцент, РУДН, rasgut@yandex.ru

Затеева Дарья Витальевна - студент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, zateeva.dasha0804@gmail.com

Зверева Наталья Владимировна - канд.псих.н., ведущий научный сотрудник, профессор, ФНБНУ НУЦЗ, МГППУ, nwzvereva@mail.ru

Зобков Александр Васильевич - д-р псих. наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ), av.zobkov@gmail.com

Золотарева Алена Анатольевна - канд.псих.н., научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», alena.a.zolotareva@gmail.com

Зотова Наталья Георгиевна - канд.пед.н., доцент, зав. кафедрой, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, natzotova@yandex.ru

Карабушенко Н. Б. - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, Российский университет дружбы народов, n_karabushenko@inbox.ru

Карпов Александр Анатольевич - д-р псих. наук, доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, karpov.sander2016@yandex.ru

Карпов Анатолий Викторович - д-р псих. наук, чл.-корр. РАО, декан факультета, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, anvikar56@yandex.ru

Карпова Елена Викторовна - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯГПУ, evkar55@yandex.ru

Кашапов Мергалис Мергалимович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, smk007@bk.ru

Кисельникова Наталья Владимировна - канд. псих. н., доцент, зав. лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», nv_psy@mail.ru

Кисляков Павел Александрович - д-р псих. наук, доцент, профессор, Российский государственный социальный университет, pask.81@mail.ru

Китова Джульетта Альбертовна - д-р псих. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ИП РАН, j-kitova@yandex.ru

Кияткина Анастасия Дмитриевна - аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», adkiyatkina@mail.ru

Клипинина Наталья Валерьевна - медицинский психолог, младший научный сотрудник, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева», nklip@mail.ru

Клюева Надежда Владимировна - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, nadejda@uniyar.ac.ru

Козлов Владимир Васильевич - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, kozlov@zi-kozlov.ru

Комарова Александра Владимировна - канд. псих. н., доцент, РГПУ им. А. И. Герцена, alex_komarova@mail.ru

Конева Елена Витальевна - д-р псих. наук, доцент, зав. кафедрой, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, ev-kon@yandex.ru

Коровкин Сергей Юрьевич - канд. псих. н., доцент, ЯрГУ, korovkin_su@list.ru

Короткина Татьяна Ильинична - канд. псих. н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, t-korotkina@mail.ru

Корчагина Галина Ивановна - канд. псих. н., доцент, Вятский государственный университет, korchagina_g@mail.ru

Костригин Артем Андреевич - канд. псих. н., младший научный сотрудник, ИП РАН, artdzen@gmail.com

Крашенинников Дмитрий Эдуардович - лаборант, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», krasheninnikov.psy@mail.ru

Кремлев Александр Евгеньевич - МГУ имени М. В. Ломоносова, angusev@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна - канд. псих. н., доцент, зав. лабораторией, «Уральский государственный педагогический университет», galiat1@yandex.ru

Кузнецова Снежана Анатольевна - канд.псих.н., доцент, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», ИП РАН, Финансово-экономический институт СВФУ им. М. Канд. Аммосова, Северо-Восточный государственный университет, snejana.mgdn@mail.ru

Куминская Евгения Андреевна - научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», j-aquarius@bk.ru

Курицын Александр Александрович - помощник исследователя, ЯрГУ, alexanderalkuritsyn@gmail.com

Курочкина Светлана Валерьевна - магистрант, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Sweetvk@yandex.ru

Кутузова Анастасия Борисовна - аспирант, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, kutuzova-anastasiia@mail.ru

Лаврова Елена Васильевна - канд.псих.н., старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», may_day@list.ru

Лазарева Наталья Юрьевна, - стажер-исследователь, ЯрГУ, lazareva_natasha93@mail.ru

Лазюк Ирина Викторовна - старший преподаватель, педагог-психолог, Новосибирский Государственный Медицинский Университет, Центр психосоциального сопровождения обучающихся НГМУ, iren8002@rambler.ru

Леньков Сергей Леонидович - д-р псих. наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», new_psy@mail.ru

Логвинова Маргарита Игоревна - ассистент, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», landaurita@mail.ru

Мазилев Владимир Александрович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, v.mazilov@yspu.org

Макаров Игорь Николаевич - аспирант, ЯрГУ, geoge@mail.ru

Макарова Карина Вячеславовна - д-р псих. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, mk-08@mail.ru

Маланов Сергей Владимирович - д-р псих. наук, доцент, профессор, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», MalanovSV@mail.ru

Малинина Елена Кинельмовна - помощник директора, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», ИП РАН, Финансово-экономический институт СВФУ им. М. К. Аммосова, Северо-Восточный государственный университет, malininaek@ipran.ru

Маралов Владимир Георгиевич - д-р псих. наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Московский гуманитарный университет, vgmalarov@yandex.ru

Маркина Полина Николаевна - младший научный сотрудник, стажер-исследователь, ИП РАН, ЯрГУ, alxetar@gmail.com

Маркова Елена Владимировна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ, mark_ev@mail.ru

Марьин Михаил Иванович - д-р псих. наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет, marin_misha@mail.ru

Махновец Любовь Анатольевна - канд.псих.н., доцент, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО Тверской государственный университет, ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей, Mahnovetsla@yandex.ru

Махновец Сергей Николаевич - д-р псих. наук, профессор, ФГБОУ ВО Тверской государственный университет, ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей, msn-prof@yandex.ru

Машкова Анна Сергеевна - аспирант, ИП РАН, ania_12@mail.ru

Мельникова Надежда Михайловна - канд.псих.н., доцент, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», ИП РАН, Финансово-экономический институт СВФУ им. М.К. Аммосова, Северо-Восточный государственный университет, shpresamel@yandex.ru

Мехтиханова Наталья Николаевна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, natnik1@list.ru

Молодцова Наталья Геннадьевна - канд.псих.н., доцент, МПГУ - n201270@mail.ru

Морозова Екатерина Николаевна - ЯрГУ, morozova.yar@gmail.com

Москаленко Надежда Викторовна - старший преподаватель кафедры, ЯрГУ, nad_m_v@mail.ru

Мухамбеткалиев Данияр Канапиянович - магистрант, ТОО Международная Академия Семьи и Развития Личности, Daniyar_mk@mail.ru

Мышкина Марина Сергеевна - канд.псих.н., доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, Pylaem@bk.ru

Назаров Владимир Иванович - д-р псих. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», politpsich@mail.ru

Небродовская-Мазур Елена Юрьевна - канд.псих.н., зав. кафедрой, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Москва, mazureu@yandex.ru

Невзорова Александра Николаевна - студент, РУДН, nevzorova_an@mail.ru

Нестеренко Кристина Сергеевна - Южный Федеральный Университет, knesterenko17@mail.ru

Нестик Тимофей Александрович - д-р псих. наук, зав. лабораторией, ИП РАН, nestik@gmail.com

Нижегородцева Надежда Викторовна - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, nnvdoc@mail.ru

Никитина Елена Альфредовна - канд.псих.н., научный сотрудник, ФГБУН Институт психологии РАН, NikitinaEA@ipran.ru

Никифорова Ольга Сергеевна - ЯрГУ, weis1993@mail.ru

Николаева Анастасия Юрьевна - научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ, nastia1584@inbox.ru

Никольская Наталья Сергеевна - канд.псих.н., старший научный сотрудник, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева», nsnikolskaya86@gmail.com

Нилова Алеся Валерьевна - инженер, Московский университет им. С.Ю. Витте, nilova_galya@mail.ru

Новикова Ирина Александровна - канд.псих.н., доцент, РУДН, Novikova-ia@gudn.ru

Новикова-Грунд Марина Вильгельмовна - канд.псих.н., доцент, декан, Московский Международный Университет, dmitrinus@gmail.com

Оганесян Ваник - студент, ЯрГУ, iv.ganesyan@gmail.com

Олейник Юрий Николаевич - канд.псих.н., доцент, зав.кафедрой, МосГУ, ИП РАН, yurii03@mail.ru

Пантюшина София Владимировна - канд.псих.н., доцент, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», politpsich@mail.ru

Передельская Светлана Александровна - канд.псих.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, peredelskaya@gmail.com

Петрова Светлана Михайловна - канд.псих.н., доцент, Псковский государственный университет, psm17031963@gmail.com

Поварёнков Юрий Павлович - д-р псих. наук, профессор, преподаватель, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, u.povarenkov@yspu.org

Подольская Татьяна Олеговна - канд. соц. наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), podolskaya79@yandex.ru

Позняков Владимир Петрович - д-р псих. наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБУН Институт психологии РАН, pozn_v@mail.ru

Пономаренко Ирина Владимировна - старший преподаватель, руководитель, Новосибирский Государственный Медицинский Университет, Центр психосоциального сопровождения обучающихся НГМУ, iren8002@gambler.ru

Попов Леонид Михайлович - д-р псих. наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, leonid.popov@inbox.ru

Попова Виктория Дмитриевна - студент, ЯрГУ, victoria.d.popova@gmail.com

Почебут Людмила Георгиевна - д-р псих. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, ludmila.pochebut@gmail.com

Пошехонова Юлия Владимировна - канд. псих. н., доцент, ЯрГУ, yskvo@mail.ru

Присяжнюк Сергей Олегович - магистрант, ЯрГУ, yuliafil@me.com

Прокофьев Андрей Олегович - канд. псих. н., старший научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ, a_o_p@mail.ru

Прохоров Александр Октябринович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, Казанский федеральный университет, alprokhor1011@gmail.com

Прохорова Мария Вячеславовна - канд. псих. н., доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), personalgerente@mail.ru

Разина Татьяна Валерьевна - д-р псих. наук, доцент, главный аналитик, ФГБУ «Российская академия образования», gazinat@mail.ru

Ржанова Ирина Сергеевна - научный сотрудник, ФГБНУ ПИРАО, irinarzhanova@mail.ru

Романычев Илья Игоревич - студент, ЯрГУ, theroma99@gmail.com

Рубцова Надежда Евгеньевна - д-р псих. наук, доцент, профессор, АНО ВО «Российский новый университет (РосНОУ), hope432810@yandex.ru

Руновская Елена Геннадьевна - канд. псих. н., доцент, ЯрГУ, erunovskaya@bk.ru

Русаковская Ольга Алексеевна - кандидат медицинских наук, доцент, НМИЦ ПН им. В. П. Сербского, МГППУ, oarus74@gmail.com

Русанова Лилия Сергеевна - канд. псих. н., зам. директора, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, lirusanova@yandex.ru

Рябова Татьяна Владимировна - канд. псих. н., старший научный сотрудник, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева», riabova07@mail.ru

Рязанова Татьяна Борисовна - канд. псих. н., доцент, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, t-giazanova@ya.ru

Сабаканова Алёна Сергеевна - педагог-психолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 11 «Колокольчик» Тутаевского муниципального района, alenka.tutaev@yandex.ru

Савельева Людмила Александровна - аспирант, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, lsavelyeva@rambler.ru

Савинова Анна Джумберовна - стажер-исследователь, ЯрГУ, anuta1334@yandex.ru

Саковская Ольга Николаевна - канд. псих. н., доцент, ЯрГУ, o.sakovskaya@uniyar.ac.ru

Сапрыкина Анастасия Вадимовна - студент, ЯрГУ, yuliafil@me.com
Сафонова Марина Алексеевна - магистрант, МАУ «Дом молодежи»,
marina22.safonova96@mail.ru
Серафимович Ирина Владимировна - канд.псих.н., доцент, проректор, ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования (ИРО), iserafimovich@yandex.ru
Сизова Анастасия Витальевна - магистрант, ЯрГУ, sizovanastasia.psy@yandex.ru
Сизова Лариса Александровна - главная медицинская сестра, ИП РАН, Belikveronika@gmail.com
Силаева Ольга Александровна - соискатель, Российский государственный социальный университет, konkurs2012@inbox.ru
Сиповская Яна Ивановна - канд.псих.н., доцент, научный сотрудник, ИП РАН, syai@mail.ru
Ситаров Вячеслав Алексеевич - д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой, Череповецкий государственный университет, Московский гуманитарный университет, vgmatalov@yandex.ru
Ситников Валерий Леонидович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, Тувинский государственный университет, sitnikof@mail.ru
Слепко Юрий Николаевич - канд.псих.н., доцент, декан, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, slepko@inbox.ru
Смирницкая Анастасия Витальевна - аспирант, ЯрГУ, a9159793033@gmail.com
Смирнов Александр Александрович - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, asmirnov1970@bk.ru
Соловьева Елизавета Валерьевна - студент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, solovyeva.ev205@gmail.com
Солондаев Владимир Константинович - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ, solond@yandex.ru
Спирина Елизавета Сергеевна - магистрант, ПГНИУ, spirina-liza@mail.ru
Стефаненко Екатерина Александровна - канд.псих.н., медицинский психолог, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им.Дмитрия Рогачева», ekat.stefanenko@gmail.com
Строгова Светлана Евгеньевна - канд.псих.н., научный сотрудник, ФНБНУ НУЦЗ, svetlana.strogova0101@gmail.com
Субботина Лариса Юрьевна - д-р псих. наук, профессор, ЯрГУ им. П. Г. Демидова - sublara@mail.ru
Сурина Наталья Витальевна - аспирант, ЯрГУ, Nata.surina.hello@gmail.com
Сухарев Александр Владимирович - д-р псих. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ИП РАН, zavor753@mail.ru

Тарасова Валерия Витальевна - аспирант, Кубанский государственный технологический университет, tarassova1996@mail.ru

Терехина Светлана Алексеевна - канд.псих.н., доцент, старший научный сотрудник, МНИЦПН им. В. П. Сербского, svterek@gmail.com

Титова Ольга Ивановна - канд.псих.н., доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 944058@mail.ru

Тихомиров Михаил Юрьевич - старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, tcmich@mail.ru

Толочек Владимир Алексеевич - д-р псих. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ИП РАН, tolochekva@mail.ru

Трифорова Светлана Алексеевна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, sv-trif@mail.ru

Тугайбаева Батима Нагимовна - помощник директора по аспирантуре, ИП РАН, Batima-1@rambler.ru

Турчин Анатолий Степанович - д-р псих. наук, доцент, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, ast55@mail.ru

Тучина Оксана Роальдовна - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, Кубанский государственный технологический университет, tuchena@yandex.ru

Устин Павел Николаевич - канд.псих.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, ravust@mail.ru

Фахрутдинова Лилия Раифовна - д-р псих. наук, доцент, профессор, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, liliarf@mail.ru

Федонкина Анастасия Александровна - канд.псих.н., научный сотрудник, «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского», afedonkina@gmail.com

Филиппова Юлия Владимировна - канд.псих.н., доцент, заместитель декана факультета, ЯрГУ, yuliafil@me.com

Фортунатов Антон Николаевич - д-р филос. наук, профессор, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), anfort1@yandex.ru

Хаин Алина Евгеньевна - канд.псих.н., заведующая отделением клинической психологии, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им.Дмитрия Рогачева», khain.alina@gmail.com

Хакимова Мадина Рамзановна - аспирант, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, madinaramzanovna@mail.ru

Цымбалюк Анна Эдуардовна - канд.псих.н., доцент, ЯГПУ, tsumba@inbox.ru

Чарина Елена Вячеславовна - канд.псих.н., доцент, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», ИП РАН, Финансово-экономический институт СВФУ им. М. К. Аммосова, Северо-Восточный государственный университет, charlen@mail.ru

Чемякина Анна Вадимовна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, a.chemyakina@uniyar.ac.ru

Черемошкина Любовь Валерьевна - д-р псих. наук, профессор, МПГУ, LVCH2007@yandex.ru

Чернов Александр Юрьевич - д-р псих. наук, доцент, старший научный сотрудник, Волгоградский государственный университет, achernov1@yandex.ru

Чернявская Анна Павловна - д-р педагогических наук, профессор, ЯГПУ, achernyavskaya@yandex.ru

Чистопольская Александра Валерьевна - канд.псих.н., доцент, ЯрГУ, alexanderalkuritsyn@gmail.com

Чудакова Татьяна Леонидовна - аспирант, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Tatiana19952211@yandex.ru

Чумаков Михаил Владиславович - д-р псих. наук, доцент, зав. кафедрой, профессор, Курганский государственный университет, Уральский Федеральный Университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, mihailchv@mail.ru

Шадриков Владимир Дмитриевич - д-р псих. наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», shadrikov@hse.ru

Шамина Ольга Сергеевна - магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), Shamina_1997@mail.ru

Шамионов Раиль Мунирович - д-р псих. наук, профессор, зав. кафедрой, СГУ им. Н. Г. Чернышевского, shamionov@mail.ru

Шишова Евгения Олеговна - канд.псих.н., доцент, Институт психологии и образования Казанского федерального университета, evgshishova@yandex.ru

Шляпников Владимир Николаевич - канд.псих.н., зав. кафедрой, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Шмелева Елена Александровна - д-р псих. наук, доцент, заместитель директора, Ивановский государственный университет, pos_sspu@mail.ru

Штырев Михаил Михайлович - студент, Российский университет дружбы народов, n_karabushenko@inbox.ru

Шуткова Екатерина Сергеевна - медицинский психолог, мл. научный сотрудник, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им.Дмитрия Рогачева», eshutkova@gmail.com

Шушкова Екатерина Александровна - студент, ЯрГУ, shushkovakate02@gmail.com

Щербинина Ольга Станиславовна - канд.пед.н., доцент, Костромской государственный университет, i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Якунин Анатолий Павлович - канд.псих.н. - администратор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru

Ясько Бэла Аслановна - д-р псих. наук, профессор, Кубанский государственный университет, shabela@yandex.ru

Содержание

Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: время созидания 3

СИМПОЗИУМ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»

<i>Акопов Г. В., Акопян Л. С.</i> Искусство и сознание: на пути к постижению тайны	21
<i>Белопольский В. И., Журавлев А. Л., Костригин А. А.</i> История возникновения системного подхода в Институте психологии АН СССР	26
<i>Горбушина А. В., Корчагина Г. И.</i> Мотивация профессиональной деятельности: опыт определения предметной области	31
<i>Журавлев А. Л., Китова Д. А.</i> Перспективы автоматизированного библиографического анализа (на примере изучения образа Петра I в РИНЦ)	35
<i>Карпов А. В.</i> Структурно-уровневая организация профессионально-важных качеств	41
<i>Леньков С. Л.</i> Субъектно-информационный подход к пониманию действия в киберпространстве	47
<i>Мазилев В. А.</i> Общая психология в современной России: необходима философия психологии	51
<i>Мазилев В. А., Слепко Ю. Н.</i> Общая психология: проблемы и перспективы	55
<i>Маланов С. В.</i> От поиска предмета психологии к анализу целеполагания и волевого действия	60
<i>Маралов В. Г., Ситаров В. А.</i> Парадигма ненасилия в современной психологии	65
<i>Назаров В. И., Пантюшина С. В.</i> Поиск подходов к формированию прогноза результатов социальной перцепции в управлении	69
<i>Нестеренко К. С.</i> Идентичность личности	73
<i>Новикова-Грунд М. В.</i> Принципы психосемиотического анализа и его использование в психологическом исследовании. На примере детско-родительских отношений в ситуации психического расстройства родителя	77
<i>Олейник Ю. Н., Журавлев А. Л.</i> Научные школы как феномен в современной психологии: старые проблемы и новые вопросы	81
<i>Поваренков Ю. П.</i> Компонентный состав системы детерминации профессионализации личности	87
<i>Прохоров А. О.</i> Структурно-функциональная организация ментальной регуляции психических состояний субъекта	92
<i>Разина Т. В.</i> Метакогнитивные стратегии совладания со стрессом	95
<i>Русаковская О. А.</i> «Объективный» анамнез ребенка: информация о ребенке или о родителе?	99

<i>Сиповская Я. И.</i> Статистический анализ показателей интеллектуальной компетентности старших подростков	104
<i>Сухарев А. В.</i> К вопросу о методологии и методе анализа развития русской ментальности	108
<i>Толочек В. А.</i> Методы и методология полевых исследований: контуры проблемы	112
<i>Тугайбаева Б. Н.</i> Семья как индикатор состояния российского менталитета ...	116
<i>Фахрутдинова Л. Р.</i> Категория впечатления в психологии переживания	120
<i>Черемошкина Л. В.</i> Формирование личности в условиях реально-виртуального бытия и проблемы образования	124
<i>Шляпников В. Н.</i> Гендерные различия волевой регуляции у представителей маскулиных и фемининных культур	128

СИМПОЗИУМ

«ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА»

<i>Балакишина Е. В.</i> Психологическая готовность к обучению как предиктор надежности инженерных кадров	135
<i>Баранкина А. Е., Прохорова М. В., Шамина О. С.</i> Поколение и пол как детерминанты смыслообразующей мотивации труда	138
<i>Васильева И. В.</i> Интуиция как профессионально-важное качество врача: кросс-культурный аспект	142
<i>Вильчес-Ногерол В. В., Сизова С. А.</i> Функционирование стилей делового общения в условиях разной корпоративной среды	146
<i>Карпов А. А.</i> Особенности генезиса метакогнитивной сферы личности как регулятора управленческой деятельности в зависимости от профессионального стажа	150
<i>Карпов А. В., Курочкина С. В.</i> Структурная организация личностных качеств как детерминанта наднормативной деятельности студентов	154
<i>Карпов А. В., Чемякина А. В.</i> Понятие профессионально-негативных качеств личности	158
<i>Маркова Е. В., Саковская О. Н.</i> Соответствие ценностных регуляторов и стилевых параметров деятельности руководителя	163
<i>Марьин М. И.</i> О профилактике правонарушений сотрудников правоохранительных органов при осуществлении служебной деятельности	167
<i>Машикова А. С.</i> Организация опытно-экспериментальной работы, направленной на оценку компетенций менеджеров при помощи метода «360 градусов» (на примере менеджеров российской коммерческой компании)	171
<i>Небродовская-Мазур Е. Ю.</i> Особенности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодого прокурорского работника	175
<i>Нилова А. В.</i> Особенности смены профессии во взрослом возрасте	179

<i>Поваренков Ю. П., Цымбалюк А. Э.</i> Оперативность развития саморегуляции на примере представителей профессий типа «Человек–человек»	183
<i>Рубцова Н. Е.</i> Структура киберпространства и специфика действия пользователя	187
<i>Филиппова Ю. В., Присяжнюк С. О.</i> Половая и гендерная специфика структурной организации карьерных ориентаций личности	191
<i>Филиппова Ю. В., Сапрыкина А. В.</i> Баланс работы и личной жизни, как психологический конструкт	195
<i>Цымбалюк А. Э., Виноградова В. О.</i> Динамика soft skills у студентов вуза	199
<i>Чудакова Т. Л., Субботина Л. Ю.</i> Склонность к риску как фактор успешности в учебной деятельности у военных	202

СИМПОЗИУМ «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ»

<i>Бурдукова Ю. А., Алексеева О. С., Николаева А. Ю.</i> Флюидный интеллект в структуре теста КАВС-II	209
<i>Волкова Н. Н., Гусев А. Н.</i> Совокупное влияние когнитивных стилей на эффективность решения сенсорных задач: анализ латентных классов	212
<i>Гусев А. Н.</i> Преимущества и перспективы использования технологии многоуровневого анализа голоса LVA в практике судебно-психологической экспертизы	216
<i>Емельянова С. А., Гусев А. Н.</i> Индивидуальные особенности и стиль саморегуляции в условиях сенсорной неопределенности: психофизика сенсорных задач	220
<i>Коровкин С. Ю.</i> Высокоуровневый поиск схем в решении инсайтных задач ...	224
<i>Коровкин С. Ю.</i> Дискуссия о роли рабочей памяти в инсайте	228
<i>Коровкин С. Ю., Попова В. Д.</i> Функции эмоциональных переживаний в мышлении	233
<i>Курицын А. А., Оганесян В., Чистопольская А. В.</i> Воплощенное познание в решении инсайтных задач: опыт репликации	236
<i>Лазарева Н. Ю., Владимиров И. Ю.</i> Влияние загрузки различных управляющих функций на формирование фиксированной схемы решения задачи	240
<i>Макаров И. Н., Владимиров И. Ю.</i> Регистрация поведенческие компоненты тупика в процессе решения задач	243
<i>Маркина П. Н., Владимиров И. Ю.</i> Детекция тупика в инсайтной задаче на основании мониторинга движений решателей	246
<i>Никитина Е. А.</i> Отношение к селфи и самопрезентация женщин в социальных сетях	249
<i>Никифорова О. С., Коровкин С. Ю., Морозова Е. Н.</i> Влияние структурного сходства шутки и инсайтной задачи на решение	253

<i>Оганесян В., Коровкин С. Ю.</i> Исследование переноса стратегий решения в серии творческих задач	256
<i>Романычев И. И., Коровкин С. Ю.</i> Роль психологических границ в проявлении эффекта АСМР	260
<i>Савинова А. Д., Коровкин С. Ю.</i> Включение различных видов управляющих функций в решение инсайтных задач	262
<i>Шушкова Е. А., Владимиров И. Ю., Смирницкая А. В.</i> Комплексный анализ динамики инсайтного решения с помощью методов когнитивного мониторинга в парадигме вызванных потенциалов	266

СИМПОЗИУМ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

<i>Артищева Л. В.</i> Содержание субъективного опыта психических состояний в зависимости от условий развития личности	273
<i>Василенко Т. Д.</i> Патологический перфекционизм как фактор психологической дезадаптации	276
<i>Власов Н. А.</i> Платная и «бесплатная» психологическая помощь: антропологический взгляд	280
<i>Данина М. М.</i> Личная психотерапия в структуре профессиональной подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов	283
<i>Драпак Е. В., Москаленко Н. В.</i> Ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта	287
<i>Задорова Ю. А.</i> Изучение привязанности детей-дошкольников к матери	291
<i>Кисельникова Н. В., Альмухаметова Т. Н., Данина М. М., Куминская Е. А., Лаврова Е. В., Крашенинников Д. Э.</i> Разработка методики оценки самоофективности психологов-консультантов и психотерапевтов	295
<i>Клюева Н. В.</i> Влияние личности психолога-консультанта на этическое поле профессиональной деятельности	299
<i>Лазюк И. В., Пономаренко И. В.</i> Временная перспектива и толерантность к неопределенности как предикторы психологического благополучия у студентов	304
<i>Руновская Е. Г., Афанасьева Н. И.</i> Связь актуального запроса клиента и его ранних детских воспоминаний	309
<i>Рябова Т. В., Клипичина Н. В., Никольская Н. С., Стефаненко Е. А., Шуткова Е. С., Хаин А. Е.</i> Точность оценки детского дистресса родителями и медицинским персоналом в процессе стационарного лечения детей с онкологическими/гематологическими заболеваниями	312
<i>Спирина Е.С.</i> Реализация условий терапевтического контакта в процессе молитвы для верующего человека	316
<i>Ясько Б. А., Бабмчкова Е. С.</i> Актуализация психологической поддержки пилотов гражданской авиации в период пандемии	319

**СИМПОЗИУМ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И АКМЕОЛОГИЯ»**

<i>Абитов И. Р., Акбирова Р. Р.</i> Взаимосвязь суеверности с восприятием стресса в период распространения коронавирусной инфекции лицами, переживающими разные периоды взрослости	325
<i>Абитов И. Р., Артищева Л. В., Алишев Т. Б., Попов Л. М., Устин П. Н.</i> Вовлеченность в учебную деятельность и подходы к ее исследованию	329
<i>Ангелова О. Ю., Подольская Т. О., Прохорова М. В., Фортунатов А. Н.</i> Внутриличностные конфликты студентов	337
<i>Беляева О. А., Серафимович И. В.</i> Повышение профессиональной компетентности педагогических работников средствами динамического обучения	339
<i>Борисов Г. И.</i> Толерантность к неопределённости как ресурс психологического благополучия и качества жизни педагогов поздней зрелости	345
<i>Галой Н. Ю.</i> Событийность как психологический механизм формирования универсальных компетенций будущих педагогов	349
<i>Горчакова А. А., Пошехонова Ю. В.</i> Динамика метапознания студентов медицинского профиля в процессе социально-психологической адаптации	353
<i>Грушецкая И. Н., Щербинина О. С.</i> Ценностные ориентации одаренных подростков как условие построения образа будущего	356
<i>Далгатов М. М., Давудова А. Р.</i> Особенности ценностных ориентаций учащихся в условиях светского и религиозного (исламского) образования ..	360
<i>Елизаров С. Г.</i> Включение в цифровую образовательную среду как условие формирования субъектности подростков	365
<i>Зобков А. В.</i> Стадии становления субъектности студентов и результативно-самооценочные показатели их деятельности	369
<i>Зотова Н. Г., Тихомиров М. Ю.</i> Ресурсный потенциал педагогов образовательных учреждений в контексте проблемы профессионального долголетия	373
<i>Карпов Е. В.</i> Принцип иерархичности в структуре интересов к профессиям у младших школьников	378
<i>Кашапов М. М., Базанова Г. Ю.</i> Метакогнитивная осведомленность специалистов здравоохранения с позиции акмеологии	381
<i>Кашапов М. М., Волченкова А. А.</i> Формирование толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования	385
<i>Кашапов М. М.</i> Акмеологические и психологические основы структурно-функциональной концепции творческого профессионального мышления	389
<i>Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Силаева О. А.</i> Программы и технологии развития просоциального поведения	393
<i>Кияткина А. Д.</i> Неопределенность как мотивация учения и фактор понимания учебного материала	398

<i>Макарова К. В., Хакимова М. Р.</i> Сущность понимания и рефлексии в учебной деятельности младших школьников	402
<i>Махновец С. Н., Махновец Л. А.</i> Специфика содержания и организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования	406
<i>Молодцова Н. Г.</i> От клипового мышления к информационной культуре: проблематика и способ профилактики	412
<i>Нижегородцева Н. В.</i> Концепция учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода	416
<i>Передельская С. А., Тихомиров М. Ю.</i> Диагностика организационной культуры образовательной организации в контексте профессионального долголетия педагога	421
<i>Поинхорова Ю. В.</i> Динамика метапознания в старших классах средней школы ..	425
<i>Савельева Л. А., Кашипов М. М.</i> Факторы, влияющие на когнитивное оценивание ..	427
<i>Серафимович И. В., Сабаканова А. С.</i> Взаимосвязь профессионального мышления и самоотношения (на примере педагогов дошкольных образовательных организаций)	431
<i>Афанасьева А. С.</i> Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях дистанционной формы обучения	437
<i>Смирнов А. А., Соловьева Е. В.</i> Сравнительный анализ вузовской адаптированности первокурсников. Макродинамический аспект	440
<i>Сурина Н. В., Кашипов М. М.</i> Факторы развития ресурсности мышления в детском возрасте	444
<i>Чернявская А. П.</i> Коучинг как форма сопровождения молодого педагога в школе	449
<i>Чумаков М. В.</i> Психолого-педагогические приложения концепции эмоционально-волевой регуляции	453
<i>Шадриков В. Д.</i> Объяснение и понимание	457

СИМПОЗИУМ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

<i>Алешкина А. В.</i> Взаимосвязь эгоцентризма и совладающего поведения женщины в период декретного отпуска	465
<i>Богачева Т. И.</i> Особенности духовно-нравственной сферы лидеров добровольческих групп	468
<i>Борисова Н. В.</i> Соотношение нравственного и правового сознания личности ..	472
<i>Вавкина Т. С.</i> Мотивы установления партнерских взаимоотношений	477
<i>Воловикова М. И.</i> Позитивные уроки пандемии	481
<i>Воробьева И. В., Кружкова О. В.</i> Социосредовая специфика сельского вандализма: опыт эмпирического изучения	486
<i>Воскресенская Н. Г.</i> Реализм и фантастичность игрового кино как отражения внутреннего мира зрителя	490

<i>Журавлева Л. А.</i> Исследование отношений к другим людям у студентов разных профессиональных групп.....	495
<i>Затеева Д. В., Клюева Н. В.</i> Гендерная идентичность как фактор удовлетворенности браком	499
<i>Золотарева А. А.</i> Анализ надежности и валидности нового инструмента для диагностики профессионального перфекционизма	505
<i>Карабущенко Н. Б., Штырев М. М.</i> Психологические особенности мотивационных установок личности молодежного лидера	509
<i>Козлов В. В.</i> Принципы практико-ориентированной социально-психологической работы	513
<i>Кузнецова С. А., Малинина Е. К., Мельникова Н. М., Чарина Е. В.</i> Исследование закономерностей территориального самоопределения молодежи Северо-Востока России	518
<i>Логвинова М. И.</i> К вопросу о ценностных ориентациях представителей молодежных субкультур просоциальной направленности	522
<i>Мышкина М. С.</i> Когнитивная репрезентация социальной идентичности школьников	526
<i>Нестик Т. А.</i> Представления о мире, социальное доверие и сопереживание как предпосылки долгосрочной ориентации личности	530
<i>Новикова И. А., Невзорова А. Н., Замалдинова Г. Н.</i> Соотношение межкультурной компетентности и толерантности к неопределенности у студентов разных направлений обучения	534
<i>Петрова С. М.</i> Пословицы как психосоциальный феномен современной культуры	538
<i>Позняков В. П.</i> К истории взаимодействия Ярославской (университетской) и Московской (академической) школ социальной психологии	543
<i>Рязанова Т. Б.</i> Оценки школьными педагогами межэтнической и межрелигиозной напряженности в Ярославском регионе и их взаимосвязи с характеристиками гражданской идентичности	547
<i>Сизова А. В., Клюева Н. В.</i> Удовлетворенность браком, качество отношений с детьми как факторы психологического благополучия супругов	552
<i>Титова О. И.</i> Разработка шкалы маскулинности и фемининности социальной группы (на основе модели Г. Хофстеде)	556
<i>Трифонова С. А.</i> Психологические основы склонности к экстремистскому поведению	560
<i>Турчин А. С., Мухамбеткалиев Д. К.</i> К проблеме самопрезентации личности старших школьников и студентов младших курсов вузов в социальных сетях	565
<i>Тучина О. Р., Тарасова В. В.</i> Исследование жизненных проектов молодежи Кубани	569
<i>Чернов А. Ю.</i> Когнитивная оценка ситуации как детерминанта нормативности просоциального поведения	573

Шамяонов Р. М. Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация	579
<i>Якунин А. П., Почебут Л. Г., Короткина Т. И.</i> Психология социального познания: построение модели исследования	583

СИМПОЗИУМ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА»

<i>Акбирова Р. Р., Абитов И. Р.</i> Типология посягателей, совершивших преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних с использованием сети Интернет	589
<i>Баев М. С., Гусев А. Н., Кремлев А. Е.</i> Оценка мимической активности в психологической экспертизе видео записей: опыт разработки методологии и технологии	593
<i>Зверева Н. В., Строгова С. Е.</i> Детский тест Векслера (WISC): экспертное и научное значение для детской клинической психологии	597
<i>Конева Е. В., Русанова Л. С.</i> Речевое развитие детей как предмет психолого-педагогической экспертизы	601
<i>Мехтиханова Н. Н., Кутузова А. Б.</i> К вопросу о сложных жизненных проблемах (complex problem solving)	605
<i>Солондаев В. К.</i> Ограничения экологической валидности диагностических оценок речевого развития	608
<i>Терехина С. А.</i> Проблема использования материалов посмертных судебных экспертиз при анализе семейных факторов при завершенных суицидах у несовершеннолетних	612
<i>Федонкина А. А.</i> Проявления личностной незрелости у несовершеннолетних правонарушителей женского пола	615
<i>Шишова Е. О.</i> К проблеме психологической экспертизы образовательной среды в системе дошкольного образования	618
Сведения об авторах	623

Научное издание

**Ярославская психологическая школа:
история, современность, перспективы**

Сборник материалов Всероссийской научной конференции
Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова

8–10 октября 2020 г.

Ответственный редактор А. В. Карпов

Редакторы: А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева, В. В. Козлов,
Е. В. Конева, С. Ю. Коровкин

Оригинал-макет подготовлен издательским бюро «Филигрань»

Подписано в печать 01.10.20.

Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 40,25.

Переплёт 7БЦ. Тираж 100 экз. Заказ № 20134.

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»

150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.

pechataet@bk.ru

