

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования**

**«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени А. Н. Косыгина  
(ТЕХНОЛОГИИ. ДИЗАЙН. ИСКУССТВО)»**

**Международная научно-практическая конференция**

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
НАУКИ И ПРАКТИКИ**

**16 июня 2017 г.**

**СБОРНИК СТАТЕЙ**

**Москва – 2017**

УДК 159.9+316.6  
П278

Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. – 777 с.

В сборник включены статьи участников конференции: профессорско-преподавательского и научного состава российских и зарубежных вузов и научно-исследовательских учреждений. Статьи отражают широкий спектр основных направлений исследований в области современной психологии по следующим отраслям: философская методология психологии, история психологии, социальная психология, психология искусства, дизайна, моды, творчества, возрастная, педагогическая, практическая и прикладная психология.

**Ответственные редакторы:** В.С. Белгородский, О.В. Кашеев, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкий.

**Редакционный совет:** Ч. Абрамсон (США), О.А. Артемьева (Иркутск), Е.В. Бакшутова (Самара), Д.Н. Береснев (Москва), А.Ф. Бондаренко (Украина), В.В. Зотов (Москва), М. Ивано (Япония), А. Ишикава (Япония), И.В. Калинин (Москва), Н.В. Калинина (Москва), Л. Кеверески (Македония), А.А. Костригин (Москва), О.М. Красноярцева (Томск), В.А. Мазиллов (Ярославль), В.Г. Морогин (Абакан), М.Д. Няголова (Болгария), В.Ф. Петренко (Москва), А.Е. Попел (Москва), С.П. Сенющенко (Краснодар), Н.Ю. Стоюхина (Н. Новгород), И.А. Сусоколова (Германия), В.В. Тимохин (Москва), Е. Тодорович (Сербия), П.Т. Тюрин (Латвия), А.А. Федоров (Новосибирск), М. Чабаркапа (Сербия), Н.С. Шадрин (Казахстан), В.А. Янчук (Беларусь).

**Редактирование англоязычных текстов и перевод на английский:** А.А. Костригин.

**ISBN 978-5-87055-540-9**

© Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2017.

© Коллектив авторов, 2017.

© Обложка, дизайн: Н. А. Николаева, 2017.

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION**  
**Federal State Budget Educational Institution for Higher Professional Education**

**KOSYGIN RUSSIAN STATE UNIVERSITY**  
**(TECHNOLOGY. DESIGN. ART)**

**International Scientific-Practical Conference**

**PROSPECTS OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND PRACTICE**

**June 16, 2017**

**PROCEEDINGS**

**Moscow – 2017**

UDC 159.9+316.6  
P278

Prospects of Psychological Science and Practice: Proceedings of International Scientific-Practical Conference. Kosygin Russian State University, June 16, 2017 / ed. V.S. Belgorodsky, O.V. Kashcheev, I.V. Antonenko, I.N. Karitsky. – M.: FSBEI HE “Kosygin Russian State University”, 2017. – 777 p.

The proceedings include articles of conference participants: faculty and scientific staff of Russian and foreign universities and research institutions. The articles reflect a wide range of basic research directions in the field of modern psychology on the following areas: philosophical methodology of psychology, history of psychology, social psychology, psychology of art, design, fashion, creativity, developmental, educational, practical and applied psychology.

**Executive Editors:** V.S. Belgorodsky, O.V. Kashcheev, I.V. Antonenko, I.N. Karitsky.

**Editorial Board:** Ch. Abramson (USA), O.A. Artemyeva (Irkutsk), E.V. Bakshutova (Samara), D.N. Beresnev (Moscow), A.F. Bondarenko (Ukraine), V.V. Zotov (Moscow), M. Iwano (Japan), A. Isikawa (Japan), I.V. Kalinin (Moscow), N.V. Kalinina (Moscow), L. Kevereski (Macedonia), A.A. Kostrigin (Moscow), O.M. Krasnoryadtseva (Tomsk), V.A. Mazilov (Yaroslavl), V.G. Morogin (Abakan), M.D. Nyagolova (Bulgaria), V.F. Petrenko (Moscow), A.E. Popel (Moscow), N.Yu. Stoyukhina (N. Novgorod), V.V. Timokhin (Moscow), E. Todorovic (Serbia), P.T. Tyurin (Latvia), A.A. Fedorov (Novosibirsk), M. Cabarkapa (Serbia), N.S. Shadrin (Kazakhstan), V.A. Yanchuk (Belarus).

**English Text Editing and English Translation:** A.A. Kostrigin.

**ISBN 978-5-87055-540-9**

© Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art), 2017.

© Collective of Authors, 2017.

© Cover, Design: N. A. Nikolaeva, 2017.

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Антоненко И.В. Предмет социальной психологии.....	13
Бендюков М.А. К вопросу о методологическом беспорядке в психологии.....	19
Беспалов Б.И. Предметы изучения и понятия о них в культурно-деятельностной психологии.....	23
Богданчиков С.А. О научных направлениях в советской психологии 1920-1930-х годов.....	26
Богданчиков С.А. Понятие «деятельность» в советской психологии 1920-1930-х годов (к истории вопроса).....	31
Богданчиков С.А. Академик И.П.Павлов о психологии и психологах (по материалам «павловских сред», 1929-1936).....	35
Бондаренко А.Ф., Федько С.Л. Социокультурные и психотехнические вопросы консультирования.....	38
Васильев И.А. Тенденции развития представлений о мышлении в психологии.....	42
Гарбер И.Е. Позитивная психология: история двойного отрицания и их последствий... ..	47
Джуришич-Боянович М. К вопросу об интегративном подходе к исследованиям в области психологии организационных изменений и развития.....	52
Карицкий И.Н. Деятельность и практика.....	56
Карицкий И.Н. Базовая структура психологической практики.....	62
Костригин А.А. К истории дореволюционной российской психологии: умозрительное и интроспективное направления.....	67
Костригин А.А. Психолого-педагогическая и педологическая школа В.В.Зеньковского в Праге (на примере рефератов студентов Русского педагогического института им. Коменского).....	71
Курбатова М.В., Артемьева О.А. К истории сравнительных исследований мышления животных и человека в советской психологии.....	75
Мазилов В.А. Методологическая свобода и будущее психологии.....	78
Мазилов В.А. Проблема предмета и будущее психологии.....	82
Маланов С.В. Альтернативные основания разработки общей теории психических явлений.....	87
Мединцев В.А. Основные системологические идеи Г.А.Балла в психологии и человековедении.....	91
Непопалов В.Н., Сопов В.Ф. Основы методологического исследования спорта и спортивной деятельности.....	94
Няголова М.Д. Методологические особенности определения предмета психологии в «Основах психологии» С.Л.Рубинштейна и «Общей психологии» С.С.Казанджиева.....	100
Петренко В.Ф. Смыслы существования.....	104
Пископпель А.А. Феноменология нравственной жизни в аксиологии Н.Гартмана.....	108

Ромашук А.Н. "Назад в будущее": от сопоставительного к проблемному эксперименту в психологии.....	112
Россова Ю.И. В.П.Вахтеров о проблеме познавательного интереса в обучении.....	116
Рыбалка В.В. Методология научной психологии, основанная на категориях личности, психологической деятельности и духовности.....	120
Семёнов И.Н. Истоки, этапы и направления релаксивно-деятельностной психологии и педагогики во взаимодействии с методологией.....	126
Сенющенков С.П. О проблеме психической причинности в классической психологии сознания.....	129
Синёва О.В., Артемьева О.А. Обзор современных подходов к определению понятия «научно-практическое течение психологии» в России.....	135
Слепко Ю.Н. Некоторые проблемы языка психологии как средства интеграции психологического знания и психологического сообщества.....	139
Стояхина Н.Ю. Психологические словари как источник поиска информации о психологах.....	142
Супрун А.П. Сопряжение систем квантовой реальности и классической.....	145
Сусоколова И.А. Теории креативности в объективно-эмпирической психологии.....	150
Тихонова Э.В. А.И.Введенский о психологической природе и видах веры.....	154
Фёдоров А.А. Проблема измерения «психического».....	157
Шадрин Н.С. О различии категорий «психические явления» и «психологические события» в контексте анализа активности субъекта жизни.....	159
Янчук В.А. Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии...	164

#### **СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Трудности общения у студентов с ограниченным слухом в инклюзивной среде вуза.....	176
Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Изучение учебно-профессиональной мотивации студентов с аудиальными ограничениями.....	179
Антоненко И.В. Социально-психологические функции доверия.....	182
Антоненко И.В. Две основные стратегии принятия управленческих решений: социально-психологическое содержание.....	188
Арпентьева М.Р. Медиация как альтернативное разрешение споров.....	193
Арпентьева М.Р. Корчагина Н.С. Личностная готовность студентов-экологов к задачам профессиональной деятельности.....	200
Борисова Т.П. Роль высших учебных заведений в формировании активной гражданской позиции студентов.....	205
Буланова И.С. Социо-когнитивный подход к исследованию религиозных норм.....	207
Гладких Н.Ю. Использование методов психосемантики в исследованиях эффективности социальной рекламы.....	210
Горобец Т.Н. Механизм аутодеструктивного поведения: социально-психологический аспект.....	214

Горьковая И.А., Микляева А.В. Социальные контакты подростков с нарушениями зрения: социально-психологический анализ.....	220
Гришаева С.А. Социальные представления российской молодежи.....	224
Гулямова С.Т. Моральное и материальное поощрение: что важнее для лидеров и подчиненных (по результатам социологическо-психологического исследования).....	226
Дедов Н.П. Специфика поведения малой группы в критической ситуации, определяемой информационными технологиями.....	231
Емельянова Т.П. Значимые события советской истории в коллективной памяти студентов.....	236
Жатько Е.В., Аракчеева Е.С. Влияние проявления эмпатии в семье на формирование здоровой личности взрослого человека.....	239
Золотовицкий Р.А. Роль метафоры в процессе формирования команды.....	243
Ивано М. Воспитание межкультурной компетенции как цель высшего образования: актуальность программы Go Global Japan (Глобализация Японии) в Префектурном университете Ямагути.....	254
Исикава А. Доверие и социальные установки: сравнительное исследование выборок из Японии, России и США.....	262
Кайтукова З.Х. Особенности традиционной семьи.....	268
Карицкий И.Н. Интегративные психотехнологии и социальная успешность.....	272
Кимберг А.Н. Недостающая коммуникация: еще раз о социальной психологии науки.....	277
Колосова В.В., Широкова А.А. Стили межличностного взаимодействия как структурные компоненты Я-концепции (на примере студентов-психологов).....	281
Курышева О.В. Проблема дефиниции социальных норм в современной психологии... ..	284
Лапшина Д.В. Пищевое поведение и конформизм.....	287
Леонова И.Ю. Доверие к себе как ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями в старшем подростковом возрасте.....	292
Мантикова А.В., Бахтина К.И. Особенности жизненных перспектив алкогольных аддиктов зрелого возраста.....	297
Медведева Г.И. Психологические особенности межличностного общения в интернете....	300
Меджедович А.Ч., Стойилькович С. Связь между чертами личности и чувством когерентности у подростков в Сербии.....	309
Мигунова Ю.С. Факторы негативных взаимоотношений в курсантских подразделениях ГПС МЧС России.....	313
Миронова Т.И., Фетискин Д.Н. Деструктивно-личностные предпосылки правового нигилизма в детско-молодежных группах.....	316
Михайлова И.В. Эго-идентичность и социальная адаптация личности.....	320
Перешеина Н.В. Социально-территориальная общность в контексте превенции.....	323
Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантическая методика “Образ страны” и ее использование для анализа восприятия стран мира.....	326
Плохоцкий А.И., Ковалев В.В. Использование психофизиологических методов в решении психологических задач.....	331

Распопин Е.В. Взаимосвязь психологической устойчивости к стрессу с удовлетворенностью основных жизненных потребностей.....	335
Рудыхина О.В. Особенности профиля ценностей и характеристик агрессивного поведения у студентов с разными показателями субъектности.....	339
Саито Т. Формирование дружелюбных отношений между городскими жителями и гостями города методом «экстракции глаголов».....	341
Саломова Г.Ш. Межкультурная компетенция в коммуникации.....	348
Синицына Л.В. Социальная психология проступка (метасистемный подход).....	351
Синицына Л.В., Проценко С.В. Социально-психологическая концепция проступка....	355
Скрипкина Т.П. Социально-психологические проблемы социокультурной модернизации общества и образования.....	360
Старк Ж., Кеверески Л. Развитие психологического капитала при подлинном лидерстве.....	364
Стойилькович С., Джекич М., Тодорович Е. Особенности межличностной направленности студентов Сербии.....	368
Тимохович А.Н. Проблема самореализации молодежи в современном обществе.....	371
Тимохович А.Н., Филенко С.С. Особенности интеграции иностранных студентов в образовательный процесс.....	375
Тодорович Е.А., Стойилькович С.Д. Семейные отношения и стили родительского воспитания по модели Олсона.....	378
Толочек В.А. Карьера как социально-психологический феномен.....	383
Фетискин Н.П. Конструктивно-деструктивные стратегии жизни и самореализации студенческой молодежи.....	386
Флоровский С.Ю. Руководители как субъекты совместной управленческой деятельности: личностно-психологические профили.....	391
Флоровский С.Ю., Шияневская И.А. Особенности копинг-поведения руководителей предприятий с различными типологическими характеристиками организационной культуры.....	395
Чабаркапа М., Алексич И. Дискриминация по возрасту (эйджизм) как причина стресса на рабочем месте.....	398
Чахоян А.С., Назаров В.И. Классификации форм лжи: параметры и основания.....	403
Шенцева Н.Н. Фитнес «мозга» как образ жизни.....	407
Шмидт Д.А. Представления о будущем партнере и браке, транслируемые в социальной сети «ВКонтакте».....	411
Ященко Е.Ф. Отношение к материнству современной женщины юношеского возраста как социально-психологическая проблема.....	414
 <b>СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА, ДИЗАЙНА, МОДЫ И ТВОРЧЕСТВА»</b>	
Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология моды в ее генезисе.....	420
Артемцева Н.Г. Типологические особенности отношения к моде.....	426
Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Отношение к моде как детерминанта индивидуального стиля современной женщины.....	430
Баронова Е.В. Маскулинность и посттравматическая реабилитация (на материале произведений Дж. Мартина).....	440

Буфеева И.Ю. Особенности психологической функции костюма в эпоху постмодернизма.....	443
Вайсеро К.И. Психологические аспекты художественного творчества.....	447
Вачков И.В., Сухорученков М.А. Качественное исследование чувственных образов методом обоснованной теории в процессе имаготерапии.....	449
Воробьева Ю.П., Архипова Н.А. Гиперреальная эстетика fashion: фотографии как одна из черт трансформации художественного сознания в эпоху развития компьютерных и цифровых технологий.....	453
Воропаев Е.П. Неадаптивная активность в артистической деятельности.....	458
Воропаев Е.П. Экспертное оценивание техники Алесандера в Харьковском университете искусств имени И.П.Котляревского.....	461
Завгородняя Е.В. Особенности изобразительной деятельности девочек и мальчиков.....	464
Иванова А.В. Методы арт-терапии в адаптации студентов к обучению в инновационном вузе.....	467
Ильясов И.И., Нагибина Н.Л. Модель инсайта с учетом индивидуальных различий в познании.....	470
Карицкий И.Н. Психология моды: факторы моды и типы личности в сфере модной деятельности.....	473
Килошенко М.И. Роль социальной креативности в появлении моды.....	478
Кнох Э.С. Тест уровня сформированности педагогического мышления у студентов музыкального вуза первых курсов обучения.....	481
Костригин А.А. Вопросы психологии восприятия и самовосприятия людей с татуировками (по материалам зарубежных исследований с 2012 по 2017 гг.).....	486
Лопаткова И.В. Художественный способ познания в психолого-педагогическом образовании.....	489
Масленникова А.В., Нагибина Н.Л. Символы и их трактовки в контексте общего, типологического и индивидуального.....	493
Митина О.В., Мирсаидов М.М., Айламазьян А.М. Психосемантический анализ представлений о танцевальных направлениях.....	496
Петренко В.Ф., Дедюкина Е.А. Психосемантический анализ художественного фильма.....	501
Рамендик Д.М., Асадова В.Г. Личностные черты и особенности креативности.....	507
Сычева И.В. Особенности самовыражения эмоционального состояния студентов в цветовом решении учебно-творческих работ.....	512
Тимохин В.В., Ягодковская И.В. Отношение к моде в свете толерантности к неопределенности.....	516
Тюрин П.Т. Имитация следов аварии как стилистический прием художественного моделирования форм автомобилей.....	519
Хачатрян Ж.Л., Авагян М.С. Анализ учебно-педагогической практики студентов по изобразительной деятельности в специализации дошкольной педагогики.....	521
Яновский М.И. Воспроизведение структурами киномонтажа разных форм переживания присутствия.....	525

## СЕКЦИЯ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Андриевская И.В., Кригер Е.Э. Особенности зоны ближайшего развития младших школьников с разной учебной успеваемостью.....	529
Арсентьева Е.С., Кузьмина А.С. Проблема детско-родительских отношений в дошкольном детстве.....	534
Атаманова Г.И. Экологическое образование студентов университета педагогического профиля с применением «зеленых аксиом».....	536
Бурькина М.Ю., Доронцова О.А. Исследование содержания структурных компонентов автономии подростков.....	540
Васина Ю.М., Кокорева О.И. Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста в развивающих компьютерных играх.....	544
Глотова П.М., Литягина Е.В. Исследование внутренней картины болезни и внутренней картины здоровья у детей дошкольного возраста.....	547
Емельяненко А.В. Метод когнитивного картирования в контексте теории поколений.....	551
Кайтукова З.Х. Профессиональный компонент творческого потенциала студента педагогического вуза.....	554
Калинина Н.В. Мода в социализации современной молодежи: тенденции и риски.....	558
Карицкий И.Н. Психологические игрушки.....	561
Кашапов М.М., Низовцева Т.Р. Специфика трансформации социальной идентичности иностранных студентов медицинского вуза.....	566
Кеверески Л., Старк Ж. Различия в компонентах эмоциональной компетентности учителей.....	569
Коваленко В.М., Кочетков И.Г. Креативность как личностное качество подростка.....	575
Коваленок Т.П. Особенности представлений о профессиях в выборке студентов-психологов.....	578
Кокорева О.И., Васина Ю.М. Развитие зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в развивающих компьютерных играх.....	584
Костригин А.А. Психологический портрет идеального дошкольника-выпускника (по материалам изучения представлений заведующих ДОУ).....	588
Ледовская Т.В. Особенности психологической структуры самоотношения у учащихся подросткового и юношеского возраста.....	591
Лю Ш. Взаимосвязь уровня субъективного контроля и мотивации учебной деятельности иностранных студентов.....	595
Мантикова А.В., Астраханцева Д.О. Возрастные особенности копинг-стратегий инкассаторов и сотрудников службы безопасности банка.....	598
Мореева Е.В. Воспитание подростков в труде как психолого-педагогическая проблема.....	601
Мороз Т.С., Кокорева О.И. Исследование особенностей образа «Я» у юношей и девушек.....	606
Мотков О.И. Развитие нашего «Я».....	608
Нижегородцева Н.В. Особенности копинг-поведения в старшем подростковом возрасте.....	613

Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Использование методики «Сказочный семантический дифференциал» для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей 5-10 лет.....	618
Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Изучение особенностей отношений с родителями у студентов с различными типами сепарации.....	622
Помощикова Н.В. Психологические особенности юношеского возраста.....	625
Попел А.Е. Психологические основы личностных изменений в ходе тренингового процесса.....	630
Ракитина О.В. Параметры взаимодействия студентов и преподавателей в области научно-исследовательской работы.....	635
Ракитина О.В. О субъективной значимости видов профессиональной деятельности педагога-психолога (по результатам анкетирования магистрантов первого года обучения).....	639
Рябова М.А. Специфика ценностных ориентаций представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста.....	643
Самоненко Ю.А., Жильцова О.А. Реализация дидактических принципов сознательности и активности обучения на основе эргатической модели зоны ближайшего развития школьника.....	647
Саргсян Л.К., Лачинян Л.Л. Групповая консультация в дошкольных учреждениях.....	650
Саргсян С.Г., Хачатрян А.С. Условия и средства психокоррекционной работы с дошкольниками с задержкой психического развития.....	653
Семенова Г.В., Недосекова Т.С. К вопросу о новых форматах организации производственных практик студентов-психологов.....	655
Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Психологическая система учебной деятельности в условиях дополнительного профессионального образования.....	660
Тимашкова Н.А., Журавлева Н.И. Учитель и социальная среда: факторы профессионального развития.....	665
Федунина Н.Ю., Банников Г.С., Вихристюк О.В., Баженова М.Д. Особенности самооценки состояний одиночества и безнадежности у подростков с самоповреждающим поведением на фоне разных стрессовых ситуаций.....	668
Хачатрян А.С., Саргсян А.М., Лпутян Г.Ж. Влияние эмоционального напряжения на успеваемость учащихся начальной школы.....	672
Хомутова Е.Б. Условия стимулирования познавательного интереса социальных педагогов к профессиональному знанию на курсах повышения квалификации.....	675
Швецова М.Н., Канищева А.О. Тревожность родителей старшекласников в период подготовки к ЕГЭ.....	679
Якиманская И.С. Планирование исследования метакогнитивных аспектов безопасности образовательной среды.....	682
<b>СЕКЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»</b>	
Абрамсон Ч., Блэк Т. Роль сравнительной психологии в судебных разбирательствах, касающихся домашних животных.....	685
Антоненко И.В., Кашеев О.В. Фактор доверия в управлении коммерческой организацией.....	692
Бакшутова Е.В., Белый Д.А. Психология онлайн-игр и геймеров как междисциплинарная проблема.....	696

Грицай А.О. Качественные методы организационной диагностики.....	699
Камалетдинова З.Ф. Интрапсихическая психодрама при работе с социофобией.....	702
Камалетдинова З.Ф. Современные проблемы проведения судебно-психологических экспертиз по гражданским делам.....	705
Карицкий И.Н., Лопаткова И.В. Арт-терапия в спорте: теоретическое введение и обзор исследований.....	709
Клюева Н.В., Армашова А.Б. Этическая подготовка психолога-консультанта.....	715
Кольченко К.В., Токарева И.Ф. Коррекция психологического состояния детей при разводе родителей методом эмоционально-образной терапии.....	718
Кузнецова С.А. Теоретико-методологические основы консультативной работы на психологической службе вуза.....	721
Кузьмина А.С., Арсентьева Е.С. Модель самоотношения судебных приставов-исполнителей.....	725
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Более чем практические проблемы практической психологии.....	728
Немова М.С., Кочетков И.Г. Совладающее поведение женщин с репродуктивными проблемами в период терапии.....	733
Никольская А.В. Предсказательные возможности экопсихологической модели межвидового взаимодействия.....	737
Никольская А.В. Функциональные и дисфункциональные межвидовые системы.....	742
Рачковская Н.А. Формирование способности социального педагога управлять своими эмоциями.....	747
Саломэ Е.А. Задачи практической психологии в современном обществе.....	751
Тимохин В.В. Адаптация человека к природной и культурной среде – этнофункциональный подход.....	754
Тимохин В.В., Ягодовская И.В. Специфика игр детей, занимающихся верховой ездой.....	758
Токарева В.Б. Локус контроля и эмоциональный интеллект на разных этапах профессионального становления спортсмена.....	761
Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И. Связь с природой: вклад в душевное благополучие.....	764
Юров И.А. Психо-мотивационные предикторы спортивной успешности.....	767
Ягодовская И.В. Этнофункциональные особенности населения поликультурного региона как этап формирования этноса.....	770
Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Современный информационный экстремизм.....	774

## **СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»**

### **ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**И. В. Антоненко**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В статье проанализированы основные представления о предмете социальной психологии. Выделены три больших группы представлений: в отечественной психологии, в североамериканской и в западноевропейской. Сделаны обобщения представлений на предмет социальной психологии и предмет частных исследований в области социальной психологии.

Ключевые слова: социальная психология, предмет, социальное взаимодействие, социальное влияние, социальное поведение.

### **SUBJECT MATTER OF SOCIAL PSYCHOLOGY**

**I. V. Antonenko**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Main ideas about subject matter of social psychology are analyzed in the article. Three large groups of ideas are identified: in domestic psychology, in North American and in Western European ones. Generalizations of ideas on subject matter of social psychology and subject matter of particular studies in field of social psychology are made.

Keywords: social psychology, subject matter, social interaction, social influence, social behavior.

Хотя в настоящее время можно с уверенностью утверждать о самостоятельном статусе социальной психологии как науки, вопрос о ее предмете остается дискуссионным и в отечественной, и в мировой психологии. По этому вопросу высказалось множество исследователей как в России, так и за рубежом. Сложились различные направления и школы социальной психологии, в первую очередь: американской, западноевропейской и российской. Рассмотрим отдельные точки зрения на этот вопрос. Как указывают А.В.Брушлинский и В.А.Кольцова, в отечественной психологии первым дал определение социальной (общественной) психологии В.М.Бехтерев. Он пишет: «Предметом общественной психологии является изучение психологической деятельности собраний и сборищ, составляемых из массы лиц, проявляющих свою нервно-психическую деятельность как целое, благодаря общению их друг с другом. Безразлично, будет ли это случайная толпа или общественный митинг, или правительственное собрание – везде проявляются общее настроение, соборное умственное творчество и коллективные действия многих лиц, связанных друг с другом теми или иными условиями» (Бехтерев, 1994, с.36-47 и др.). В этом определении проявляется, с одной стороны, специфический подход В.М.Бехтерева к психологии (рефлексология), с другой – определенное сужение предмета социальной психологии в сравнении с современными взглядами.

Подробно проблему определения предмета социальной психологии исследует Г.М.Андреева. Она указывает на то, что ее предмет лежит на пересечении предметов исследования социологии и общей психологии, и приходит к выводу, что социальная психология является частью психологии, направленной на изучение закономерностей поведения и деятельности

людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп. К проблематике социальной психологии Г.М.Андреева относят: соотношение общества и личности, общественного сознания и социальных институтов, власти и справедливости, массовые коммуникации, общественное мнение, межличностные отношения, совместную деятельность, общение и другие (Андреева, 2008). К определению предмета социальной психологии, данному Г.М.Андреевой, примыкает и ряд других исследователей: Е.В.Андрюченко, Н.М.Ануфриева, Т.Н.Зелинская, Н.Е.Зелинский, Р.И.Мокшанцев, Н.И.Шевандрин и т.д.

М.Р.Битянова придерживается взгляда на социальную психологию «как науку с двойным предметом... С одной стороны – психологические свойства человека, проявляющиеся во взаимодействии с другими людьми, с другой стороны – особенности социально-психологических процессов и феноменов, порождающие эти психологические свойства». «Социальная психология – это психологическая наука, изучающая человека как участника различных по форме и целям социальных отношений (прежде всего межличностных и межгрупповых), а также особенности отношений, возникающих между людьми в процессе межличностного общения, внутригруппового и межгруппового взаимодействия». Как видно, в приведенном определении сохраняется преемственность с предыдущим (Г.М.Андреевой), но акцент смещается с группы на отношения (Битянова, 2001, с.43-46). А.Л.Журавлев указывает на пограничный характер социальной психологии и, объединяя различные подходы к пониманию ее предмета, определяет его следующим образом: «Социальная психология изучает психологические явления (процессы, состояния и свойства), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия». Существенным является перечисление автором основных объектов изучения социальной психологии путем указания всех возможных сочетаний следующих взаимодействующих субъектов: личность, малая группа, большая социальная группа и общество. В частности, личность – личность, личность в малой группе, малая группа, группа – группа, большая социальная группа и т.д. (Журавлев, 2002, с.5-7). Сжатую формулировку предмета социальной психологии дает М.И.Еникеев: «Социальная, или общественная, психология изучает закономерности психических явлений, возникающих при социальном взаимодействии людей». Далее добавляя: «Социальная психология изучает психические особенности людей в условиях их совместной деятельности» (Еникеев, 2000). Р.Л.Кричевский в качестве предмета социальной психологии видит «изучение закономерностей индивидуального и межиндивидуального поведения в социуме, психологических эффектов взаимовлияния индивидуума и социума, психологических характеристик самого социума как прежде всего многообразия человеческих групп» (Кричевский, 2000).

Основательное исследование предмета социальной психологии и существующих позиций по этому вопросу проводит В.В.Новиков. С его точки зрения, «предмет социальной психологии достаточно широк, и к его определению можно двигаться с двух сторон: как со стороны личности, так и со стороны массовых психических явлений». В.В.Новиков предлагает дробную структуру предмета социальной психологии, включая в него: 1) социально-психологические свойства (потребности, интересы, идеалы, вкусы, черты характера, менталитета той или иной группы); 2) социально-психологические отношения (любовь, вражда, ненависть, симпатия, мировоззрение, традиции, социальные привычки); 3) социально-психологические состояния (настроения, чувства, эмоции, умонастроения); 4) социально-психологические процессы (заражение, подражание, внушение, конформизм, лидерство, фантазия, ингибция). Структурированный предмет социальной психологии задает ее важнейшие тематические комплексы: 1) социализация, 2) личность, 3) общение, 4) коллектив (группа), 5) руководство, 6) менталитет больших и малых групп (Новиков, 2003, с.33-34, 43-54).

Многократно к вопросу о предмете социальной психологии обращался Б.Д.Парыгин. Рассматривая ряд сложностей в определении предмета социальной психологии и указывая на условность различия предмета общей и социальной психологии, т.к. предмет общей психологии также социален по генезису и содержанию, как и предмет социальной психологии, он считает, что «предметом социальной психологии является социальная психика человека во всем

многообразии ее проявлений». Этим предметом являются «как особенности психического состояния и поведения индивида в группе, массе и коллективе, так и специфика совокупной, т.е. совместной групповой, коллективной и массовой психической жизнедеятельности людей». Или в другом месте: «В целом предметом социальной психологии являются как особенности групповой, коллективной и массовой психологии, проявляющиеся в совокупной деятельности людей, их совместном поведении, переживаниях и способах психологического общения друг с другом, так и особенности поведения и психического состояния индивида в группе, коллективе и массе». Такой подход позволяет вычлнить четыре основные структуры общественной психологии: 1) социальная психология личности; 2) психология социальных общностей и общения; 3) психология социальных отношений; 4) психология различных форм духовной деятельности (Парыгин, 2010).

А.Л.Свенцицкий рассматривает социальную психологию как науку, «которая изучает закономерности познания людьми друг друга, их взаимоотношений и взаимовлияний». В центре внимания социального психолога находятся «последствия различного рода контактов между людьми, проявляемые в виде мыслей, чувств и действий отдельных индивидов». По мысли автора, к основным разделам социальной психологии относятся: 1) социальная психология личности, 2) социальная психология общения и межличностного взаимодействия, 3) социальная психология групп (Свеницкий, 2003, с.8-10). Детально разбирает проблему предмета социально-психологической теории, отличая ее от предмета прикладной социальной психологии, А.Н.Сухов. В конечном счете, ученый приходит к выводу: «Таким образом, предметом социальной психологии является изучение закономерностей возникновения, функционирования и проявления социально-психологических явлений на макро-, среднем и микроуровне, в различных сферах, в нормальных, осложненных и экстремальных условиях». При этом автор разъясняет, что «социально-психологические явления – это такие феномены, которые возникают в результате взаимодействия субъектов (индивидуумов и общностей) в определенных условиях... Природа социально-психологических явлений двойственна: объективно-субъективная» (Сухов, Деркач, 2001). А.М.Столяренко исходит из того, что предметом социальной психологии как науки являются «присущие сообществам и человеку в них особые психологические факты, закономерности и механизмы, именуемые социально-психологическими», а социальная психология – это «раздел психологической науки, изучающий психологические связи между людьми и разрабатывающий пути их совершенствования в процессе жизни и деятельности» (Столяренко, 2001). Тщательный анализ различных трактовок предмета социальной психологии американскими, западноевропейскими и отечественными учеными осуществляет П.Н.Шихирев. Он предсказывает ее развитие как науки о роли психологических и духовных факторов в истории. В качестве переходного к новой парадигме определения предмета социальной психологии он предлагает следующее: предмет социальной психологии – «психическое как регулятор социального процесса, т.е. взаимодействия и взаимозависимости социальных субъектов (индивидуальных и коллективных), их связей, психологически реализующихся в отношениях к себе, друг к другу и к действительности» (Шихирев, 1999, с.39-45, 199-210, 316-324, 379-390 и др.). Уже приведенными трактовками социальной психологии российскими исследователями достаточно точно очерчен ее предмет, и нет необходимости продолжать список дефиниций. Тем более что к этому вопросу обращается значительное число авторов, помимо указанных: Е.П.Белинская, А.Н.Занковский, В.Б.Ольшанский, Б.Ф.Поршнев, Л.Г.Почебут, Г.П.Предвечный, Е.В.Руденский, О.А.Тихомандрицкая, Г.Ю.Чернов, В.А.Чикер, Е.В.Шорохова и мн. др.

Как видно, несмотря на имеющиеся различия в формулировках предмета социальной психологии российскими исследователями, в них имеется и существенное общее содержание. Обобщая приведенные дефиниции, предмет социальной психологии можно определить следующим образом: предметом социальной психологии являются психологические характеристики субъектов социального взаимодействия различного уровня и психологическое содержание самого процесса социального взаимодействия. Далее предмет социальной психологии мо-

жет быть уточнен целями конкретного исследования как закономерности поведения и деятельности (Г.М.Андреева, Р.Л.Кричевский, Б.Д.Парыгин), или как психологические характеристики индивидуальных (М.Р.Битянова, М.И.Еникеев, А.Л.Журавлев, Р.Л.Кричевский, Б.Д.Парыгин) или групповых (Г.М.Андреева, В.М.Бехтерев, А.Л.Журавлев, Р.Л.Кричевский, В.В.Новиков, Б.Д.Парыгин) субъектов социального взаимодействия, или как психологическое содержание социального взаимодействия (М.Р.Битянова, М.И.Еникеев, А.Л.Журавлев, Р.Л.Кричевский, А.Л.Свенцицкий, А.М.Столяренко, П.Н.Шихирев) или социальных отношений (М.Р.Битянова, В.В.Новиков, Б.Д.Парыгин, А.Л.Свенцицкий, А.М.Столяренко, П.Н.Шихирев) и т.п.

В то же время для получения адекватного представления о социальной психологии необходимо обратиться к пониманию предмета этой науки зарубежными специалистами, которое имеет свои особенности. В американской социальной психологии, несмотря на различные существующие определения социальной психологии, классическим считается данное Г.Оллпортом, в котором он попытался синтезировать различные понимания предмета: «Подавляющее большинство социальных психологов рассматривают свою дисциплину как попытку понять и объяснить, какое влияние оказывает на мысли, чувства и поведение индивидов действительное, воображаемое или предполагаемое присутствие других» (Шихирев, с.39). Схожим образом определяет социальную психологию Т.Шибутани как научную дисциплину о «тех закономерностях человеческого поведения, которые обусловлены фактом участия людей в социальных группах» (Шибутани, с.24-25). Такого же представления придерживаются Э.Аронсон, Т.Д.Уилсон и Р.М.Эйкерт (2002): «Социальная психология – это наука, изучающая, как люди думают, чувствуют и ведут себя, находясь под влиянием реального или воображаемого присутствия других людей». Они указывают, что в самом центре социальной психологии находится феномен социального влияния, который имеет многообразные формы и контексты. Близкую к этому трактовку предмета социальной психологии дает Д.Майерс: «Социальная психология – это наука, изучающая, как люди думают друг о друге, как они влияют друг на друга и как относятся друг к другу». В качестве основных разделов современной социальной психологии он рассматривает: социальную ситуацию как детерминанту мышления и поведения, личность в ее самодетерминации, социальное познание и приложение социальной психологии к социальной практике (Майерс, 2007, с.29-30).

Еще одно определение принадлежит Р.А.Бэрону, Д.Бирну и Б.Т.Джонсону: «Социальная психология – это отрасль психологии, которая... сосредоточивает свое внимание на социальном поведении: она изучает то, как люди влияют друг на друга и что они думают о других». «Социальная психология – это область науки, которая пытается понять природу и причины человеческого поведения и мышления в социальных ситуациях. Другими словами, социальная психология стремится понять, что и почему мы думаем о других людях и как взаимодействуем с ними». Как указывают Р.Бэрон, Д.Бирн и Б.Джонсон, в центре внимания социальной психологии, в первую очередь, находится поведение людей, она изучает причины социального поведения и социального мышления, факторы, формирующие чувства, поведение и мышление в социальных ситуациях (Бэрон, Бирн, Джонсон, 2003, с.15-16, 18, 19-25). Ф.Зимбардо и М.Р.Ляйппе рассматривают социальную психологию со стороны ее четырех аспектов: 1) «социальная психология сосредоточена на том, что происходит у человека в голове, и том, каким образом на его мысли, чувства и поступки влияют другие люди»; 2) она делает «акцент на ситуационных причинах поведения. Основной принцип социальной психологии прост: все, происходящее внутри нас (психологические процессы), в первую очередь определяется внешними факторами»; 3) «третьим аспектом социальной психологии является акцент на субъективном восприятии»; 4) «социально-психологический подход является научным и экспериментальным» (Зимбардо, Ляйппе, 2000, с.51-52). Аналогично предмет рассматривают Л.Росс и Р.Нисбетт, выделяя три кита социальной психологии: 1) влияние ситуации на поведение (как основополагающую идею); 2) субъективную природу ситуационного влияния (как уточнение первой идеи); 3) представление о напряженных системах (как уточнение первых двух идей)

(Росс, Нисбетт, 1999, с.27-28, 42-55). Следует также обратить внимание на проблему существования в США, да и не только в этой стране, как выразился еще в 1972 г. Т.М.Ньюком, двух социальных психологий: психологической и социологической, – точнее, психологического и социологического подходов к проблематике социальной психологии. Психологический подход недооценивает социальную среду обитания индивидов. Социологический подход в слабой степени учитывает индивидуальные особенности. По мнению Т.М.Ньюкома, социальная психология должна в полной мере учитывать как реальность психологических процессов, так и реальность социальной организации. Основное содержание социальной психологии – организация жизни группы и организация индивидуального поведения. Как считает Т.М.Ньюком, социальная психология формирует свой предмет исследования на пересечении психологических и социологических проблем (Андреева, 2008).

Как видно, приведенные определения социальной психологии американскими специалистами в целом достаточно близки, в центре ее внимания находится проблема социального влияния: предметом социальной психологии является влияние на чувства, мысли и поведение индивидов других людей. В то же время надо иметь в виду, что социально-психологическая проблематика может исследоваться со смещением в сторону психологического или социологического подходов, и предмет собственно социально-психологического исследования бывает не всегда просто выделить.

Создателями современной социальной психологии считаются в основном американцы. На это указывают как западноевропейские, так и российские исследователи. Вместе с тем западноевропейский подход к проблеме предмета социальной психологии и ее научного статуса является во многих отношениях более критичным, менее категоричным и расставляет иные акценты, чем североамериканский. Известный французский исследователь С.Московичи довольно абстрактно определяет предмет социальной психологии как «проблемы общества», имея в виду конкретное общество (французское, американское и т.д.). В 1972 году он высказывается в том плане, что «социальная психология сегодня не является подлинной наукой». И определяет ее как «исследовательско-методическое движение», имеющее два полюса. «На одном из них находится собрание отдельных и не связанных между собой тем... На противоположном... исследования организованы вокруг нескольких общих тем..., но сами эти темы остаются эклектичными и неструктурированными». Предметная область социальной психологии «поделена на “темы”, “кланы”, “школы” и “течения”», слабо согласованные между собой. С.Московичи приходит к выводу, что социальная психология в анализируемый период представляет собой совокупность «протонаучных концептуальных построений». Он также указывает на существование психологического и социологического подходов в социальной психологии (Московичи, 2007).

Еще один известный европейский социальный психолог А.Тэшфел (1984) в качестве исходного предмета социальной психологии рассматривает социальное поведение, определяемое социальным контекстом (социальное поведение – это взаимодействие между индивидами или группами). Но оно не устраивает его в полной мере. Поэтому он вводит категории социального изменения и действия (выбора) индивида, через которые уточняет предмет: «социальная психология может быть по-новому определена как дисциплина, изучающая взаимодействие между социальным изменением и выбором», т.е. она исследует то, как индивид реагирует на социальные изменения, в свою очередь, являясь их агентом. Английский социальный психолог Р.Айзер (1980) полагает, что социальная психология имеет дело в первую очередь с процессами, а не с продуктами этих процессов, «она прежде всего занимается тем, как люди думают, как они себя ведут, а не тем, что они думают и что делают в определенных ограниченных условиях». «Социальная психология не просто занимается изучением социального поведения человека. Она изучает его в психологическом аспекте». «В наиболее общем плане задачи социальной психологии заключаются в том, чтобы понять, какую роль в социальном поведении человека играют психологические процессы познания, научения, восприятия, мотивации, эмоций, психофизиологии...». Р.Айзер также говорит о том, что социальная психология должна стать более прикладной и «более прикладная социальная психология должна обращать внимание на современные социальные изменения».

Во второй половине 1990-х годов европейское сообщество социальных психологов предприняло второе издание большого совместного труда «Перспективы социальной психологии». В первой его главе «Введение в историю социальной психологии», написанной К.Ф.Грауманном, по существу отсутствует явное определение предмета социальной психологии (остальные главы посвящены отдельным ее подразделениям): автор откровенно избегает собственного определения в этом вопросе, хотя в той или иной степени он постоянно подразумевается. По мнению данного исследователя, «социальная психология не имеет четких границ». В то же время он полагает, что европейская социальная психология не должна иметь существенных отличий от североамериканской. Различия же заключаются в том, что «американская ветвь науки более индивидуалистична, неисторична, этноцентрична и более ориентирована на лаборатории, чем европейская»: исследования в США направлены на личность и ее функционирование, в Европе – на «социальные и культурные детерминанты познания и поведения». Автор также говорит, что социальная психология может добиться признания «заявшись реальными общественными проблемами». Ссылаясь на ряд исследователей, К.Ф.Грауманн указывает на озабоченность европейской социальной психологии социальным (культурным) контекстом социального поведения в силу многообразия социальных и культурных характеристик европейской жизни. Он также свидетельствует о том, что разделение между психологическими и социологическими социальными психологами уже существует в нескольких поколениях (Грауманн и др., 2001, с.25-26, 40-41).

На основании изложенного можно заключить, что, хотя западноевропейская социально-психологическая традиция сохраняет преемственность и связь с североамериканской, налицо и определенные отличия. Как и в начале семидесятых годов, так и в конце девяностых европейские авторы сомневаются в статусе социальной психологии как науки. В качестве предмета социальной психологии в основном рассматривается социальное поведение, обусловленное социальным и культурным контекстом. При этом существенным остается включение в предмет социальной психологии актуальных общественных проблем, современных социальных изменений. Остается важной и проблема разделения социальной психологии на психологическую и социологическую ветви с их разными подходами. Видно, что проблема социального влияния, выходящая на первый план в североамериканской социальной психологии, в Европе не занимает первого места, здесь по-другому расставлены акценты: каковы социальные детерминанты поведения. Общим является: индивид среди других индивидов, в социальных структурах, его чувства, мышление и поведение.

Хотя в российской, североамериканской и западноевропейской традиции социальной психологии расставлены разные акценты в трактовке ее предмета: психологические характеристики субъектов социального взаимодействия и психологическое содержание самого процесса социального взаимодействия (российские исследователи), социальное влияние (американские авторы) и социальное поведение (западноевропейские ученые), – вне всякого сомнения, для всех трех подходов предмет социальной психологии остается одним и тем же. Как видно, обобщенная дефиниция предмета социальной психологии, данная на основе анализа и сравнения подходов российских специалистов (психологические характеристики субъектов социального взаимодействия и психологическое содержание самого процесса социального взаимодействия), включает в себя американский (социальное влияние) и западноевропейский (социальное поведение) варианты. В то же время, предложенное нами обобщение предмета социальной психологии не снимает всех существующих сложностей (часть из них была указана выше), поскольку никакими дефинициями нельзя исчерпать реального предмета науки, тем более науки, имеющей своим предметом динамичное содержание социальной жизни (Антоненко, 2011).

Вместе с тем, данное обобщение предмета социальной психологии позволяет перейти от общего предмета социальной психологии к предмету конкретного исследования. В частности, делает возможным конкретизацию в социальной психологии доверия, отсекая одни концептуализации, принадлежащие другим социальным наукам, и указывая путь исследования доверия через психологические характеристики субъектов социального взаимодействия и психологическое содержание самого процесса социального взаимодействия (Антоненко, 2002; 2008; 2015).

## **Литература**

- Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2008.
- Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
- Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2008. №10. С.19-22.
- Антоненко И.В. Предмет социальной психологии // Вестник университета (Государственный университет управления). Москва. 2011. № 22. С.7-10.
- Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.34-43.
- Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М., 1994.
- Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М., 2001.
- Бэррон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. СПб., 2003.
- Грауманн К.Ф. и др. Перспективы социальной психологии. М., 2001.
- Еникеев М.И. Социальная психология. М.: ПРИОР, 2000.
- Журавлев А.Л. (ред.) Социальная психология. М., 2002.
- Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб., 2000.
- Карицкий И.Н. Экспликация предмета психологии // Методология и история психологии. 2006. Т.1. №1. С.105-118.
- Кричевский Р.Л. Социальная психология: личность и общение. М.: Изд-во РАГС, 2000.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2007.
- Московичи С. (ред.) Социальная психология. СПб., 2007.
- Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 2003.
- Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы СПб, 2010.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М., 1999.
- Свенцицкий А.Л. Социальная психология. М., 2003.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д., 1998.
- Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М., 1999.

## **К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ БЕСПОРЯДКЕ В ПСИХОЛОГИИ**

**М. А. Бендюков**

**Петербургский государственный университет путей сообщения Императора  
Александра I, Санкт-Петербург, Россия**

В статье обсуждается проблема соотношения гносеологических терминов «феномен», «понятие» и «концепт» применительно к психологии. Показано, что для современного состояния психологии характерна подмена феноменов и понятий концептами. Описываются причины этой ситуации и намечаются пути его исправления.

Ключевые слова: феномен, понятие, концепт, дискурсивное поле.

## **ON THE QUESTION OF EPISTEMOLOGICAL DISORDER IN PSYCHOLOGY**

**M. A. Bendiukov**

**Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint-Petersburg, Russia**

The article discusses the problem of the relation of epistemological terms "phenomenon", "notion" and "concept" as applied to psychology. It is shown that the modern state of psychology is

characterized by the substitution of phenomenon and notion for concepts. The reasons of this situation are described and ways of its correction are outlined.

Keywords: phenomenon, notion, concept, discursive field.

Методологические основания психологической науки являются одной из актуальных и обсуждаемых тем в профессиональном сообществе. В предлагаемой статье затрагивается один из аспектов темы, а именно, проблема соотношения «феноменов», «понятий» и «концептов» в современной психологической науке и практике. Классический контекст данной проблемы это философское осмысление того, как от чувственного восприятия, которое всегда конкретно, мы приходим к общим понятиям. Соотношение чувственных данных и понятий осмысливалось Кантом, Гегелем и Фреге. Современные философы также обсуждают эту проблему, хотя после так наз. «лингвистического поворота» в философии в более широком контексте, где к классической схеме чувственное восприятие – общее понятие, все чаще добавляется еще одна составная часть: концепт.

Напомним дефиниции этих терминологических единиц. Термин «феномен» определяется как явление, данное в чувственном созерцании. Для естественных наук это означает наблюдаемое явление или событие, которое, собственно, и исследуется. При этом наблюдаемое событие может происходить как во внешнем, так и внутреннем плане. Это позволяет относить психологию к разряду естественных наук.

«Понятие» в философских словарях определяется как «одна из форм отражения мира на рациональной ступени познания; мысль, которая выделяет из некоторой предметной области и собирает в класс (обобщает) объекты посредством указания на их общий и отличительный признак (Касавин, 2009). Не трудно заметить, что основными характеристиками понятия выступают рациональность, логическая обоснованность и обобщенность.

Различия между концептом и понятием состоят в том, что концепт субъективен, отражает индивидуальный опыт человека и включает переживания, ассоциации, субъективные представления и проч., а понятие это строгая форма, за которой стоят общие структуры. Понятие отражает лишь основные признаки предмета, что позволяет давать конкретному понятию строгую дефиницию. Для концепта это оказывается невозможным.

Ж.Делез и Ф.Гваттари (Делез, Гваттари, 1998), описывают концепт как множественное и многозначное понятие, имеющее свою историю и описанное в терминах естественного языка. По мнению авторов, концепт находится в постоянном изменении проходя периоды становления и развития, которое происходит во взаимодействии с другими концептами, располагающимися в одном плане с ним. Любой концепт может быть адекватно понят только в связи с другими концептами как элемент семантической сети и с учетом социальной практики его применения в текстах. Коротко говоря, концепт это «открытое», до конца не определенное, и в принципе не определимое до конца, «живое» понятие, трансформирующееся в результате его использования в социальной практике.

Ю.В.Суржанская предлагает четырехуровневую модель бытования концепта: индивидуальное сознание – авторский текст – текст интерпретатора – коллективное сознание. Как указывает автор «индивидуальные концепты субъективны, динамичны, изменчивы, формируются через усвоение языка и через личный познавательный и эмоциональный опыт, находятся в сознании индивида» (Суржанская, 2011, с.76). Если индивид выражает индивидуальный концепт в тексте, то возникает второй уровень бытия концепта. Видимо это имели ввиду Делез и Гваттари, определяя философию как искусство формировать, изобретать, изготавливать концепты.

Поскольку полностью выразить индивидуальный концепт в тексте невозможно, концепт переходит на новый уровень – интерпретацию. Результатом является новый концепт, содержащий как части исходного авторского концепта, так и концепты интерпретатора. Далее концепт может попасть в групповое или общественное сознание, где становится коллективным или культурным концептом.

Ситуация «методологического беспорядка», по нашему мнению, во многом определяется тем, что в современной психологии не принято различать феномены и понятия с одной стороны, и концепты с другой.

Феномен, это единичный факт чувственно наблюдаемой реальности, существующий, независимо от индивидуального опыта наблюдателя. Переход от феномена к понятию это обобщение, предполагающее, что единичный феномен не уникален, но многократно проявляется в реальности. Это позволяет дать понятию дефиницию. В случае если предлагаемая дефиниция представляется кому-то некорректной, всегда есть возможность указать на феномен, как единичный пример, в котором конкретно проявляются общие свойства, отраженные в понятии. Естественная наука, направленная на выявление общих законов бытия этим и занимается. Таким образом, понятие, так или иначе, связано с феноменами и опирается на них.

Можно ли такое сказать о концепте? Очевидно, нет. Концепт опирается на субъективный опыт конкретной личности, а при трансляции в авторские тексты и интерпретации становится фактом языковой реальности. Образно говоря, концепт опирается на восклицание художника: «Я так вижу!». И этой реальностью занимается гуманитарная наука. М.М.Бахтин писал: «Предмет гуманитарных наук – выразительное и говорящее бытие. Это бытие никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» (Бахтин, 1998, с.8). Гуманитарная парадигма своим предметом устанавливает текст и речь, существующие исключительно в коммуникативной ситуации («диалог» у М.М.Бахтина).

В качестве примера рассмотрим понятие «потребность», которое традиционно определяется как переживание нужды в чем-либо. Не вызывает сомнения, что это понятие феноменологически обосновано и интроспективно обнаруживается как напряжение той или иной потребности: голод, жажду, одиночество и проч. Однако психологи гуманистического направления вводят еще одну «высшую» и «истинно человеческую» потребность в самоактуализации. Опирается ли эта якобы потребность на чувственное созерцание? Вовсе нет! Она опирается на веру (sic!) гуманистических психологов в то, что основное предназначение человека это максимальное раскрытие его творческих способностей.

Таким образом, потребность в самоактуализации это концепт, доступный для понимания только в связи со специфическим концептом о предназначении человека. И, тем не менее, по учебникам кочует идея о некоей пирамиде, где феноменологически обоснованные и врожденные потребности рядоположены концепту самоактуализации.

Фактически, представленный пример демонстрирует нам своего рода «методологическую мимикрию», где концепт в текстах интерпретациях выдается за феномен. На мой взгляд, сегодня отечественная психология переживает нашествие концептов, некритично выдаваемых за понятия и феномены. И причины этого вовсе не методологические, а вполне прагматические.

Попробуем доказать это утверждение. Наше доказательство начнем с замечательной фразы М. Фуко, «Идея, что будет возможно такое состояние коммуникации, в котором игры истины смогут циркулировать беспрепятственно, без ограничений и принудительных воздействий, представляется мне относящейся к порядку утопии» (Фуко, 1994, с.208). Иными словами, «игры истины» невозможны без «игр власти».

Напомню, что концепт первоначально создается в индивидуальном сознании, т.е. персонифицирован или, иначе говоря, имеет своего владельца и, если угодно, хозяина. Это радикально отличает концепт от феномена и понятия, которые не персонифицированы, доступны каждому и, в силу этого, никому конкретно не принадлежат.

Иллюстрируем «игры власти» нейтральным примером. Рассмотрим концепт «демократия». Сегодня наша страна организована на демократических принципах и обладает всеми формальными атрибутами демократии. Выборный президент, выборный двухпалатный парламент, разделение властей, независимый суд и проч. Все это прописано в конституции. И, тем не менее, мы постоянно слышим, что западные лидеры упрекают Россию в недемократичности. Особенно любопытно, когда это исходит от властей и прессы Великобритании. Страна, являющаяся монархией; не имеющая конституции; где верхняя палата парламента не избирается, а наследуется; имеющая средневековую правовую систему и, фактически, не обладающая большинством формальных признаков демократического устройства, тем не менее, считается чуть ли не образцом демократии. Почему такое вообще возможно? Ответ прост: концепт «демократия» и дискурс «о демократии» принадлежат «объединенному Западу». Они его

владельцы и, в силу этого, только они могут решать, где есть демократия, а где ее нет. Это и есть «игры власти».

Схожая ситуация в современной науке. Внедрение нового концепта в профессиональное сообщество происходит не само по себе, а вкупе с владельцем, который, при известной ловкости и удачном стечении обстоятельств, может конвертировать свое «владение» во вполне конкретные блага. Технология как это делается вполне описана петербургским социологом В.И.Ильиным в его теории дискурсивного поля (Ильин, 2003).

Этот автор определяет дискурсивное поле как смесь интеллектуального и социального полей, где словесное взаимодействие трансформируется в определенный тип социальной практики и постулирует наличие в нем следующих социальных позиций: 1) «основоположник» – «владелец» дискурса обладающий приоритетным правом на его развитие; 2) «апостол» – обладающий правом интерпретации основополагающих текстов применительно к конкретным ситуациям; 3) «проповедник», который в социальных практиках демонстрирует связь между дискурсом, конкретным действием и получаемым результатом; 4) «активист» – тот, кто включен дискурсивное поле, но не в полной мере обладают его идентичностью; 5) «пассивный» –глубоко не вникающий в логику поля, и 6) «случайный» –поверхностно знакомый с дискурсом. Полагаю, что заинтересованный читатель сам сделает выводы из этой структурной схемы.

Прямое и открытое создание собственного дискурсивного поля характерно, скорее, для сект и иных направлений, дистанцирующихся от науки (напр. нейро-лингвистическое программирование). Для научной среды существует ограничение, связанное с тем, что наука Нового времени ориентирована на изучение феноменов, а не концептов. Эта традиция сильна и в академической психологии. Отсюда и возникает «мимикрия концептов» – стремление выдать очередной концепт за понятие, опирающееся на феномены.

Одним из основных способов маскировки концепта мне видится создание измерительного инструмента внешне похожего на психометрический тест. Конечно, результат такого измерения вполне соответствует принципу GIGO ( Garbage In, Garbage Out), но заметим, что это вовсе не мешает расширению дискурсивного поля и включению в него новых акторов. Полагаю, что именно о таких тестах писал К.Купер: «... приходится признать, с чувством некоторого смущения, что многие тесты просто не стоят бумаги, на которой они напечатаны», и далее «некоторые явно бесполезные тесты и широко применяются, и быстро продаются... » (Купер, 2000, с.255).

В заключение, считаю необходимым высказать авторскую позицию относительно описанной методологической ситуации. Автор чужд методологического пуризма, вполне разделяет идеи «полипарадигмальности» психологии и является сторонником «методологического плюрализма». При этом автор полагает, что важнейшим условием эффективности деятельности психолога является четкая рефлексия того, на каких методологических основаниях он находится «здесь и сейчас» в том или ином исследовании, в той или иной психологической практике. С чем психолог имеет дело в конкретном случае: с феноменами и понятиями или с концептами.

Как было указано выше, феномены это исследовательское поле, в котором уместна естественнонаучная парадигма. В свою очередь, гуманитарная парадигма уместна при исследовании концептов. И та, и другая вполне оснащены исследовательским инструментарием и практическими приемами психологического воздействия.

### **Литература**

Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч. в 7 тт. Т.5 . М.: Русские словари, 1997. С.7-10.

Делез Ж. Гваттари Ф. Что такое философия? СПб.: Алетейя, 1998.

Ильин В.И. Феномен поля: от метафоры к научной категории // Рубеж (альманах социальных исследований). 2003. №18. С.29-49.

Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М: Канон +, 2009.

- Купер К. Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000.  
Суржанская Ю.В. Концепт как философское понятие // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2011. №2 (14). С.70-78.  
Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сad, 1994.

## **ПРЕДМЕТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПОНЯТИЯ О НИХ В КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Б. И. Беспалов**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

С позиций культурно-деятельностной психологии проведен теоретический анализ отношений между предметами эмпирических исследований в психологии, понятиями об этих предметах и психологическими терминами, обозначающими предметы и выражающими понятия о них в языке. Некоторые отношения между предметами психологического изучения и понятиями о них проиллюстрированы на примере выполненного М.М.Заварцевой диссертационного исследования «организационного доверия».

Ключевые слова: культурно-деятельностная психология, понятия и предметы психологического изучения

## **SUBJECT MATTERS OF STUDY AND CONCEPTS OF THEM IN CULTURAL-ACTIVITY PSYCHOLOGY**

**B. I. Bepalov.**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

A theoretical analysis of some relations between the subject matters of empirical studies in psychology, concepts of these subject matters and psychological terms, denoting subject matters and expressing concepts about them in language was carried out from the standpoint of cultural-activity psychology. Relations between the subject matters of psychological study and the concepts of them are illustrated on the example of Zavartseva's study of "organizational confidence".

Keywords: cultural-activity psychology, concepts and subject matters of psychological study.

Вопросы о понятиях и предметах изучения в психологии возникают не только при обсуждении ее методологических проблем (П.Я.Гальперин, Э.Г.Юдин, А.В.Карпов и др.), но также в эмпирической научно-исследовательской и педагогической работе психологов, например, при формулировании и обсуждении тем курсовых, дипломных и диссертационных работ. Названия и темы таких работ и изучаемых в них предметов формулируются с помощью различных психологических терминов, таких как личность, саморегуляция, психологические ресурсы, мотивация, функциональное состояние, умственная работоспособность и пр. Однако, когда автора работы спрашивают о том, что он имеет ввиду под саморегуляцией, чем функциональное состояние человека отличается от его психического состояния, что такое психологический ресурс или потенциал деятельности, является ли мотив деятельности ее ресурсом и т.д., то при ответе на подобные вопросы возникают серьезные затруднения.

Они могут быть связаны с двусмысленностью самого вопроса о том, «что автор имеет ввиду», например, под «организационным доверием», которое он изучал в своей работе? Этот вопрос может быть понят по-разному – как вопрос о предмете эмпирического исследования или как вопрос о понятии «организационное доверие», от чего будет зависеть даваемый ответ.

Чтобы точнее описать различия и другие отношения между предметами эмпирического изучения и понятиями о них, а также выяснить смысл и практическую значимость такого различия, опишем в схематичной форме некоторые результаты нашего обсуждения этого вопроса с аспирантом факультета психологии МГУ, изучавшей в своей работе организационное доверие (Заварцева, 2017).

Если отвлечься от традиционного, но не вполне целесообразного на наш взгляд различия в российских психологических диссертациях объекта (object) и предмета (subject) исследования, то можно сказать, что при ответе на вопрос о предмете эмпирического изучения должны быть описаны выбираемые и изучаемые в работе субъекты организационного доверия, которыми могут быть как конкретные организации, так и работающие в них люди, занимающие различные посты и в разной степени доверяющие друг другу. Должны быть выделены и кратко описаны также те аспекты организационного доверия, которые изучались с помощью конкретных психологических методик, например, субъективные представления о доверии у разных сотрудников организации, регулирующая функция доверия, влияние доверия на эффективность совместной работы и пр. (Это было сделано в указанной диссертации, материал из которой мы используем здесь для иллюстрации различий и других отношений между любыми предметами психологического изучения и понятиями о них). При этом цели, методические средства и полученные результаты изучения доверия в описание предмета исследования входить не должны, поскольку это качественно другие компоненты исследовательской работы психолога (при рассмотрении их с позиций деятельностной психологии).

Если в диссертационной работе понятие «организационное доверие» специально не изучалось и не формулировалось в развернутой словесной форме, то оно не было предметом теоретического изучения в такой работе. (Термин «предмет» используется нами в его деятельностном понимании и обозначает те материальные, идеальные и другие компоненты осмысленных жизненных актов субъекта, на которые направлена его активность, преобразующая эти компоненты или их состояния). Тем не менее, некоторые предварительные представления о доверии у автора должны были быть, поскольку именно они направляли его познавательную активность при выборе методик исследования и при предварительном описании доверия как предмета эмпирического изучения. Когда «интуитивные» представления психолога о доверии начинают направлять акты выбора его исследовательских методик или использоваться при описании доверия как предмета изучения, то тогда эти представления выступают в роли внутренних, концептуальных средств исследовательской работы. Это вытекает из психологического понятия «средство», определяемого нами как внешний, внутренний и пр. компонент какого-либо осмысленного жизненного акта субъекта, который в моменты осуществления этого акта субъектом направляет его жизненную активность или используется им. Описанные понятия «предмет» и «средство» являются логически симметричными (противоположными) полюсами биполярного теоретического конструкта в разрабатываемом нами «варианте» культурно-деятельностной психологии (см. Беспалов, 2012).

Однако, когда метафорически описываемые представления о доверии начинают рефлексивно (их носителем) или «извне» (другим человеком) изучаться, анализироваться и трансформироваться в более четкое понятие о доверии, то эти представления и их словесные выражения начинают выступать в роли предметов специальной теоретической работы психолога. Такая работа должна выполняться по определенным и вполне применимым в психологии общенаучным правилам построения понятий, некоторые из которых описаны в статье (Беспалов, 2014; 2016). Необходимость такой работы обусловлена, в частности, тем, что от степени теоретической разработанности психологических понятий, например, понятия «организационное доверие», будет зависеть глубина понимания и полнота описания соответствующих этим понятиям предметов эмпирического изучения, что во многом определяет выбор и валидность методик исследования, а также интерпретацию и объяснение полученных результатов. В хорошо разработанных психологических понятиях должны быть в явной форме представлены основные отличительные свойства (признаки) соответствующих им компонентов жизненных актов субъектов, по которым можно проводить эмпирическое изучение и диагностику

этих компонентов, таких как мотивы и цели жизненных актов, свойства и отношения их субъектов, формы и способы их взаимодействия и пр.

На вопрос о понятии «организационное доверие» ответ может быть таким: «Организационное доверие отражает степень, в соответствии с которой субъект доверия готов полагаться на партнера и действовать совместно в интересах организации» (Заварцева, 2017). В этом определении выделен только один из существенных видовых признаков доверия между сотрудниками организации. Однако требуется дальнейшее теоретическое выяснение того, что означает фраза «полагаться на партнера» и в чем такое полагание могло бы проявляться. Кроме того, организационное доверие в данном описании не отнесено к более общей (родовой) категории «отношение», т.е. это понятие не определено достаточно полно, что ограничивает возможности валидной эмпирической диагностики соответствующего ему предмета.

Если же организационное доверие рассматривать прежде всего как один из видов смысловых отношений между субъектами, обусловленных их целями, мотивами и ценностями, то можно выделить по крайней мере три его качественно различных подвида – это 1) доверительные отношения между сотрудниками организации; 2) доверие сотрудника к организации и 3) доверие организации к сотруднику. Далее можно выделять возможные отличительные признаки и формы проявления этих видов доверия, описывать возможные способы их установления, поддержания и развития, а также выяснять роли, или функции этого смыслового отношения между субъектами в регуляции их совместной деятельности.

Это можно делать как теоретическими, так и эмпирическими методами. При теоретическом изучении отношения доверия можно, например, вообразить, проанализировать и описать возможные особенности доверяющих и не доверяющих друг другу субъектов, которые могут способствовать установлению или утрате доверия между ними. При теоретическом изучении доверия, как и других компонентов жизненных актов, эти компоненты (субъекты актов, их состояния, отношения и пр.) можно рассматривать также как «интенциональные предметы», для описания которых может быть, по-видимому, применен разработанный Э.Гуссерлем феноменологический метод. Однако он требует определенной «деятельностной» модификации, состоящей, в частности, в том, чтобы не отказывать «интенциональным предметам», или мыслимым компонентам жизненных актов, в возможности существовать также и в других (не только мыслимых) формах, например, быть объективно реальными за пределами «интенционального» и рефлексивного отношения к ним со стороны познающего субъекта.

При эмпирическом изучении отношения доверия можно пользоваться психосемантическими и другими методиками его изучения «извне», с позиции психолога-экспериментатора, анализирующего это отношение на основании опроса или наблюдения за поведением различных субъектов этого отношения. В результате такой теоретической и эмпирической работы может быть получено достаточно полное представление о том, что представляет собой такой предмет изучения, как организационное доверие. Однако, чтобы представление о доверии превратить в полноценное научное психологическое понятие данное отношение необходимо соотнести с другими отношениями субъектов, такими как не доверие, отношение партнерства, дружбы и пр. Желательно также описать возможные функции и способы влияния этого отношения на эффективность деятельности его субъектов, что раскроет дополнительные свойства этого предмета, которые могут быть включены в психологическое понятие о нем.

На основании рассмотренного примера можно заключить, что термин «организационное доверие», как и любой другой психологический термин, обозначает определенные компоненты осмысленных жизненных актов некоторых субъектов (в данном случае их отношения), которые могут быть предметами теоретического и эмпирического изучения. Вместе с тем, психологические термины и включающие их предложения языка выражают определенные представления людей или их понятия о разных компонентах жизненных актов. Эти представления и понятия создаются людьми в процессе направления своей познавательной активности на реально существующие компоненты жизненных актов, в том числе на иницилирующих и осуществляющих их субъектов. Возникают достаточно сложные отношения между предметами познавательных актов людей и возникающими в них представлениями и понятиями об этих

предметах. Эти отношения требуют более детального теоретического изучения, направленного в конечном итоге на построение культурно-деятельностной теории смысловых и предметных значений психологических терминов. Проведенное в данной статье различие между предметами психологического изучения и понятиями о них является одним из небольших шагов в данном направлении.

### **Литература**

Беспалов Б.И. Проблемы разработки понятий в культурно-деятельностной психологии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. Ч.1. М.: МГУДТ, 2016. С.55-61.

Беспалов Б.И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике // Организационная психология. 2014. Т.4, №4. С.12-50.

Беспалов Б.И. Развитие представлений П.Я.Гальперина о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного // Культурно-историческая психология. 2012. №4. С.55-66.

Заварцева М.М. Роль организационного доверия в регулировании деятельности персонала государственных и коммерческих предприятий. Дисс... канд. психол. наук. М., 2017.

## **О НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 1920-1930-х ГОДОВ**

**С. А. Богданчиков**

**Академия социального управления Московской области, Москва, Россия**

В статье ставится вопрос о научных направлениях и научных школах в советской психологии 1920-1930-х гг. Выделяются шесть научных направлений: субъективная психология (школа Г.И. Челпанова), религиозно-философская психология, объективная психология (школы В.М. Бехтерева и И.П. Павлова), марксистская психология (школы М.Я. Басова, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Харьковская школа), психоанализ, психология установки (школа Д.Н. Узнадзе).

Ключевые слова: советская психология, марксистская психология, научное направление, научная школа, историографическая концепция, особая наука, репрессированная наука, субъективная психология, объективная психология, психоанализ, религиозно-философская психология, школа Д.Н. Узнадзе.

## **ON SCIENTIFIC DIRECTIONS IN SOVIET PSYCHOLOGY OF 1920-1930s**

**S. A. Bogdanchikov**

**Moscow Region Academy of Social Administration, Moscow, Russia**

The article raises the question about the scientific directions and scientific schools in the Soviet psychology of the 1920-1930s. There are six scientific directions: subjective psychology (school of G.I.Chelpanov), religious-philosophical psychology, objective psychology (school of V.M.Bekhterev and I.P.Pavlov), a Marxist psychology (school of M.Ya.Basov, K.N.Kornilov, L.S.Vygotsky, S.L.Rubinstein, the Kharkov school), psychoanalysis, psychology of attitude (school of D.N.Uznadze).

Keywords: Soviet psychology, Marxist psychology, scientific direction, scientific school, historiographical concept, special science, repressed science, subjective psychology, objective psychology, psychoanalysis, religious-philosophical psychology, school of D.N. Uznadze.

При рассмотрении вопроса о научных направлениях в советской психологии 1920-1930-х гг. (из предшествующих публикаций на эту тему см., в частности, Богданчиков, 2014а;

2014б; 2015а; 2016) одна из важных исследовательских задач состоит в том, чтобы определиться с самим понятием «научное направление», в настоящее время трактуемым весьма неопределенно и широко.

Разводя понятия «научное направление» и «научная школа», под научным направлением мы предлагаем понимать совокупность научно-исследовательских коллективов (научных школ, лабораторий, кафедр, институтов и т.п.), для которых характерны теоретико-методологическое (выражающееся в едином понимании предмета, методов и задач науки в целом), организационное и коммуникативное единство.

Научные направления – это наиболее крупные (предельно крупные) составляющие в структуре научного знания; это, метафорически выражаясь, материки на карте мира науки. Каждое направление включает в себя определенные составные части (структурные образования, элементы) – течения, подходы, школы, отрасли, теории и т.д. Поэтому можно сказать, что направление – это больше чем школа (так как чаще всего направление состоит из нескольких школ), но меньше чем вся наука (так как в науке существуют и другие направления).

Направления в психологии – это, по сути, те самостоятельные и во многом самостоятельные «психологии» (бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология и т.д.), которые «по определению» претендуют на статус всеобъемлющей, «единственно верной», «подлинной научной», «современной», «истинной» и «настоящей» психологии. Из этих своеобразных «психологий» формировалась и в конечном итоге сложилась вся мировая психологическая наука XX столетия и современная психология. Осуществляя реконструкцию структуры науки «сверху вниз» (т.е. идя в исследовании и изложении от направлений как наиболее крупных элементов к элементам более мелким и частным), мы тем самым избегаем двойных стандартов, так как описываем психологическую науку в России / СССР также, как и остальную (зарубежную, мировую, в целом) психологию – путем характеристики различных направлений, ее образующих. С этой точки зрения отечественная психологическая наука 1920-1930-х гг. может быть охарактеризована как целостное образование, как система, состоящая из ряда находящихся в динамике, взаимодействии и развитии научных направлений.

Под научной школой (школой в науке) понимается группа ученых, имеющая ряд следующих обязательных признаков: 1) ученый-лидер и его теория, концепция, программа; 2) ученики, сотрудники и единомышленники; 3) совместная деятельность (внутригрупповое взаимодействие, коммуникация), направленная на производство и воспроизводство научного знания и научных кадров; 4) материальная (учебная, исследовательская) база школы (кафедра, институт, лаборатория, факультет и т.п.); 5) история («биография») школы, т.е. достаточно продолжительное существование и соответствующая хронология событий в генезисе и функционировании школы (возникновение, развитие, трансформации, «уход со сцены» и т.д.); 6) научные результаты и достижения (в области методологии, теории и эксперимента, при решении практических и прикладных проблем; публикации школы – статьи, книги, сборники, диссертации и т.п.); 7) представленность (известность) школы в различных контекстах – общенаучном, культурном, социальном.

Наряду с различием понятий «научное направление» и «научная школа» не менее важно зафиксировать и затем учитывать исторически сложившуюся многозначность понятия «советская психология».

Как показывает историографический анализ и изучение первоисточников, советскую психологию можно трактовать, во-первых, как идеологическое понятие, являющееся разновидностью более общего идеологического понятия «советская наука»: это наука особая, марксистская, партийная, идеологическая и т.п. (Богданчиков, 2006).

Во-вторых, советскую психологию можно трактовать в широком смысле – как собирательное, максимально деидеологизированное (идеологически нейтральное) понятие, обозначающее всю психологическую науку в географических и хронологических рамках существования СССР.

В-третьих (в рамках предлагаемого подхода и вытекающей из этого подхода исследовательской историографической концепции), советская психология понимается в собственно

научном, содержательном (узком) смысле – как определенное научное направление, возникшее в СССР в период 1920-1930-х гг. под воздействием философии и идеологии марксизма на основе результатов, традиций и достижений психологической науки того времени – как отечественной, так и зарубежной, в процессе взаимодействия с другими направлениями психологической науки и под их непосредственным влиянием. Коротко говоря, советская психология является одним из значимых направлений в системе мировой психологии XX столетия, стоящим в одном ряду с бихевиоризмом, психоанализом, когнитивной психологией, гуманистической психологией и т.д. Марксистская психология 1920-х гг. – это начальная форма, первая ступень развития советской психологии как научного направления.

Между тем в присущих советской и постсоветской историографии концепциях – советской психологии как «особой науки» и как «репрессированной науки» – вся психологическая наука в СССР 1920-1930-х гг. не рассматривается как целостное образование, как система. Реальным, фактическим объектом исследования у приверженцев обеих концепций выступает судьба марксистской психологии, причем трактуемая главным образом как история социальная, т.е. зависящая от внешних, экстернатальных факторов. Остальные элементы, в совокупности образующие психологическую науку в СССР в 1920-1930-е гг. (субъективная психология, рефлексология, психоанализ и т.д.), рассматриваются лишь как фон, контекст, преходящие моменты, как своего рода антураж или строительный материал, необходимый для развития марксистской (советской) психологии.

Предлагаемая концепция позволяет преодолеть методологические и эмпирические ограничения, заложенные в историографических концепциях советской психологии как «особой» и «репрессированной» науки – благодаря тому, что, во-первых, вся история советской психологии рассматривается преимущественно как история интеллектуальная; во-вторых, история советской психологии рассматривается как составная часть и этап истории мировой и отечественной психологии; в-третьих, вся психологическая наука в СССР в 1920-1930-е гг. рассматривается как совокупность научных направлений, как целостное образование, как система, одним из элементов которой является становящаяся марксистская (советская) психология.

В рамках предлагаемой концепции структуру психологической науки в СССР в 1920-1930-е гг. образуют шесть научных направлений.

(1) Субъективная психология – одно из основных научных направлений в психологической науке в Советской России / СССР в 1920-1930-е гг. Синонимы или близкие по смыслу понятия и выражения: психология эмпирическая, интроспективная, идеалистическая, метафизическая, ассоциативная, психология сознания. Основные идеи и принципы субъективной психологии выражаются в понимании предмета, метода и задач психологии: предметом психологии является сознание, основным методом изучения сознания является интроспекция. На протяжении 1920-х гг. отечественная субъективная психология на уровне школ была представлена школой Г.И. Челпанова. В целом период 1920-1930-х гг. можно определить как время заката субъективной психологии, время ее «ухода со сцены». Уже в начале 1920-х гг. традиционная субъективная («идеалистическая») психология была официально отменена и запрещена как предмет преподавания. Это означает, что если в зарубежной психологии смена приоритетов и, в частности, отказ от субъективной психологии происходили естественным образом, что подразумевало непрерывность и преемственность развития, то в СССР в 1920-е гг. этот процесс носил внешний – искусственный, насильственный характер. Как показывает детальное изучение вопроса (Богданчиков, 2011), фактически субъективная психология в СССР полностью «сошла со сцены» только к началу или даже к середине 1930-х гг.

(2) Объективная психология – еще одно научное направление в структуре психологической науки в СССР 1920-1930-х гг. Синонимы и близкие по смыслу понятия: психология естественнонаучная, материалистическая (вульгарно-материалистическая, стихийно-материалистическая), механистическая, бихевиоризм, рефлексология, наука о поведении, «поведенчество». Борьба между субъективной и объективной психологией, персонифицированная в Г.И. Челпанове и В.М. Бехтерева и их школах, в 1910-1920-е гг. в России / СССР была в центре

всех принципиальных методологических дискуссий. Собственно говоря, марксистская психология исходно задумывалась как концепция, призванная окончательно подвести черту под вековым спором между субъективной и объективной психологией. Конкретные эмпирические и экспериментальные исследования с позиций объективной психологии проводились в психофизиологии и зоопсихологии. На протяжении 1920-1930-х гг. объективная психология в СССР была представлена школами В.М. Бехтерева и И.П. Павлова.

(3) В начале 1920-х гг. в Советской России в государственных масштабах было ликвидировано (главным образом путем высылки за границу) целое течение, обычно обозначаемое как философская или религиозно-философская психология – в лице С.Л. Франка, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Б.П. Вышеславцева, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, И.И. Лапшина, Н.О. Лосского и др. Судьба данного направления достаточно подробно описана в работах современных отечественных исследователей русской и советской психологии (Аншакова, 2006; Артемьева, 2015 и др.). Примечательно, что, находясь уже в эмиграции, представители религиозно-философской психологии не теряли интереса к психологической науке в СССР, о чем свидетельствуют, например, публикации Н.О. Лосского (Лосский, 1939), Н.А. Бердяева (Бердяев, 1936) и В.В. Зеньковского (Зеньковский, 1936).

(4) Психоанализ (фрейдизм) – одно из главных теоретических (общепсихологических) направлений в Советской России / СССР в 1920-1930-е гг. В России психоанализ получил развитие уже в самом начале XX века. Это выразилось в переводе на русский язык и публикации работ З. Фрейда, в публикации статей на психоаналитические темы, а также в психотерапевтической практике российских психиатров и психологов. После революции и на протяжении 1920-х гг. психоанализ в Советской России / СССР являлся одним из главных теоретических (общепсихологических) направлений. Наиболее значимые представители советского психоанализа 1920-1930-х гг.: И.Д. Ермаков, Н.Е. Осипов, М.В. Вульф, А.Р. Лурия, М.И. Аствацатуров, В.Н. Волошинов, Л.С. Выготский, А.И. Гейманович, А.Б. Залкинд, М.Л. Ширвиндт. Внутри советского психоанализа 1920-1930-х гг. с некоторой долей условности можно выделить три большие группы: во-первых, «чистые» психоаналитики (И.Д. Ермаков, М.В. Вульф и др.), во-вторых, фрейдомарксисты (А.Р. Лурия, А.Б. Залкинд, Б.Д. Фридман и т.п.); в-третьих, в 1920-е гг. было опубликовано достаточно много работ, содержащих марксистскую критику психоанализа (Н.И. Бухарин, М.А. Рейснер, В.Н. Волошинов и др.). О том, какую роль сыграл психоанализ в становлении концепции советской психологии, хорошо видно на примере научных биографий Л.С. Выготского и А.В. Лурия (Богданчиков, 2002). Фактически психоанализ в нашей стране перестал существовать уже к началу 1930-х гг., исчезнув вместе с нэповской многоукладностью и относительным плюрализмом первых послереволюционных лет.

(5) Марксистская психология – одно из главных научных направлений в психологической науке в Советской России / СССР в 1920-1930-е гг. Синонимы или близкие по смыслу понятия и выражения: психология советская, марксистско-ленинская, диалектическая, диалектико-материалистическая и др. С точки зрения марксистской психологии предметом психологии является не сознание (как в субъективной психологии) и не поведение (как в объективной психологии – рефлексологии, бихевиоризме), а психика (психическая деятельность; психическое; психика как деятельность). Основным методом изучения психики является генетический (формирующий) эксперимент, т.е., говоря на уровне методологических принципов, «принцип развития» (изучение психики в развитии).

В 1920-1930-е гг. марксистская психология была представлена школами М.Я. Басова, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, Харьковской школой и школой С.Л. Рубинштейна. В конце 1930-х – начале 1940-х гг. советская психология как научное направление была представлена Харьковской школой, школой С.Л. Рубинштейна, московским НИИ психологии, а также находящимися на начальном этапе развития школами Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева и др. В эти годы советская психология представляла собой совокупность научно-исследовательских коллективов – научных школ, лабораторий, кафедр и институтов (в Москве, Ленинграде, Харькове, Киеве и т.д.), для которых было характерно теоретико-методологическое (выражающееся в едином понимании предмета, методов и задач психологической науки в целом),

организационное и коммуникативное единство, что и позволяет говорить о советской психологии как об определенном научном направлении.

(6) Психология установки (И.Т. Бжалава, А.С. Прангишвили, Б.И. Хачапуридзе, Р.Г. Натадзе, Ш.Н. Чхартишвили, А.Е. Шерозия, Н.В. Элиава и др.) – одно из основных направлений в российской психологии советского периода, представленное грузинской школой Д.Н. Узнадзе. Синонимы и близкие по смыслу понятия и выражения: «теория Д.Н. Узнадзе», «концепция Д.Н. Узнадзе», «психология установки», «общепсихологическая теория установки», «грузинская психологическая школа». До середины 1950-х гг. школа («школа-направление») Д.Н. Узнадзе существовала не столько внутри советской психологии, сколько рядом с остальной советской психологией. Интеграция школы Д.Н. Узнадзе в систему советской психологии значительно усилилась в послевоенные годы, особенно в первой половине 1950-х гг. (подробно об этом см. Богданчиков, 2014в; 2015б; Имедадзе, 2015).

Таким образом, в рамках предлагаемой концепции структуру психологической науки в СССР в 1920-1930-е гг. образуют шесть научных направлений (шесть «психологий») с входящими в них девятью научными школами: субъективная психология (школа Г.И. Челпанова), религиозно-философская психология, объективная психология (школы В.М. Бехтерева и И.П. Павлова), марксистская психология (школы М.Я. Басова, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, Харьковская школа, школа С.Л. Рубинштейна), психоанализ и психология установки (школа-направление Д.Н. Узнадзе).

Рассматриваемые в совокупности указанные направления с входящими в них школами, теориями, отраслями и отдельными представителями являют собой советскую психологию 1920-1930-х гг. в широком смысле.

## **Литература**

Аншакова В.В. Проблема личности в экспериментальном, эмпирическом и духовно-нравственном направлениях отечественной психологической мысли в конце XIX – начале XX столетий: автореф. ... дисс. докт. психол. н. М., 2006.

Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М.: ИП РАН, 2015.

Бердяев Н.А. Памяти Георгия Ивановича Челпанова // Путь. 1936. №50. С. 56-57.

Богданчиков С.А. А.Р.Лурия и психоанализ // Вопросы психологии. 2002. №4. С.84-93.

Богданчиков С.А. К вопросу о термине «советская психология» // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 80-88.

Богданчиков С.А. История советской психологии: 1920-1930-е годы. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2011.

Богданчиков С.А. К вопросу о научных направлениях и научных школах в советской психологии 1920-1930-х гг. // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Шукиной (1914-2014). Москва, 22-23 апреля 2014 года // Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 7, юбилейный / сост., научн. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева / под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: Алькор Паблишер, 2014а. С. 36-41.

Богданчиков С.А. Так что же такое «советская психология»? // Приволжский научный вестник. 2014б. № 11-2 (39). С. 15-19. [Труды Всероссийского методологического семинара по истории психологии (с международным участием) «Арзамасские чтения – 3: История и актуальные проблемы социально-психологического знания», 24-26 сентября 2014 г.]

Богданчиков С.А. Школа Узнадзе в системе советской психологии // Вопросы психологии. 2014в. № 3. С. 131-141.

Богданчиков С.А. Советская исследовательская и практическая психология 1920-1930-х годов (к историографии вопроса) // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИП РАН, 2015а. С. 337-384.

Богданчиков С.А. Школа Д.Н.Узнадзе в контексте советской психологии 1950-1960-х гг.: время дискуссий (по материалам журнала «Вопросы психологии») // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 106-116.

Богданчиков С.А. История советской психологии: прямой взгляд // 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. М.: ИП РАН, 2016. С. 46-57.

Зеньковский В.В. Памяти профессора Г.И. Челпанова // Путь. 1936. № 50. С. 53-56.

Имедадзе И.В. Школа Узнадзе: штрихи к истории // Вопросы психологии. 2015. №2. С.120-130.

Лосский Н.О. Философия и психология в СССР // Современные записки. Общественно-политический журнал. Париж, 1939. Т. LXIX. С. 364-373.

## **ПОНЯТИЕ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 1920-1930-х ГОДОВ (К ИСТОРИИ ВОПРОСА)**

**С. А. Богданчиков**

**Академия социального управления Московской области, Москва, Россия**

В статье ставится под сомнение традиционный тезис о происхождении понятия «деятельность» и всего деятельностного подхода (школы А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна) из марксизма. На основе изучения публикаций 1920-1930-х гг. делается вывод, что в 1920-е гг. основная тенденция в развитии психологической науки в СССР заключалась в трансформации субъективной и объективной психологии в «марксистскую науку о поведении человека и животных» – марксистскую психологию. На втором этапе (в 1930-е гг.) ведущая тенденция выражалась в трансформации марксистской психологии в психологию советскую. На этом этапе на смену понятию «поведение» приходит понятие «деятельность». В работах 1940-1941 гг. предмет психологии раскрывается с помощью понятий «психика», «психическое» и «психическая деятельность».

Ключевые слова: деятельность, поведение, психика, психическая деятельность, советская психология, марксистская психология, деятельностный подход, школа А.Н. Леонтьева, школа С.Л. Рубинштейна.

## **CONCEPT OF ACTIVITY IN SOVIET PSYCHOLOGY OF 1920-1930s (TO HISTORY OF ISSUE)**

**S. A. Bogdanchikov**

**Moscow Region Academy of Social Administration, Moscow, Russia**

The article challenges the traditional thesis about the Marxist origin of the concept «activity» and the whole activity approach (in schools of A.N. Leontiev and S.L. Rubinstein). Based on the study of publications of 1920-1930s the author concludes that in the 1920s the main trend in the development of psychological science in the USSR was in the transformation of the subjective and objective psychology into «Marxist science about the behavior of humans and animals» – Marxist psychology. In the second stage (in the 1930s) the leading trend was expressed in the transformation of Marxist psychology into the Soviet psychology. At this stage, the notion of «activity» appeared to change the term «behavior». In the works of 1940-1941 the subject matter of psychology was revealed by means of concepts «psyche», «psychic» and «psychic activity».

Keywords: activity, behavior, psyche, psychic activity, Soviet psychology, Marxist psychology, activity approach, school of A.N. Leontiev, school of S.L. Rubinstein.

**ПРОБЛЕМА.** Если, не мудрствуя лукаво (не проблематизируя ситуацию, не вдаваясь в терминологические тонкости и не углубляясь в эмпирические подробности по поводу конкретных исторических событий, теоретических взглядов и межличностных отношений), всю советскую психологию отождествлять с деятельностным подходом («психологической теорией деятельности», «психологией деятельности»), а сам этот подход, в свою очередь, сводить к доминировавшим в СССР в 1960-1980-е гг. научным школам С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, то все равно остается одна большая проблема, один неизбежный (ведь мы хотим добраться до сути) вопрос – о детерминантах, механизмах и условиях возникновения деятельностного подхода.

Как это ни странно, вопрос этот почти не изучен, что проявляется не только в невыясненности собственно психологических корней и источников деятельностного подхода (И.П. Павлов? М.Я. Басов? Курт Левин и гештальтпсихологи? Жан Пиаже?!), но и в запутанных (до сих пор!) отношениях между школами Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева или, что еще более показательнее, между школами А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна – прежде всего в плане преемственности и взаимодействия между ними. Найдут ли когда-нибудь исследователи этих школ единственно верный для себя путь, пройдя в сравнительном анализе между Сциллой простой преемственности и Харибдой прямого противопоставления?!

Деятельностный подход на фоне (зачастую весьма расплывчатом – на то он и фон) всей остальной психологии или, напротив, в отчетливо структурированном контексте всей остальной психологии, в качестве одного из многих других, не менее значимых элементов системы психологической науки в целом – в этом заключается, если смотреть шире, непростая исследовательская дилемма. Безупречные в своем жанре работы К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989а, 1989б; Брушлинский, 2001), а также А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева и Е.Е. Соколовой (Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова, 2003, 2005; Традиции и перспективы..., 1999 и др.), выполненные в конце 1980-х и в 1990-2000-е гг. в рамках («внутри» и «изнутри») школ А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, лишь добавляют новизны и усиливают и без того режущую ухо парадоксальность постановки проблемы об истоках деятельностного подхода, когда необходимо рассмотреть его не «изнутри», а «снаружи» и к тому же не столько в привычном социальном контексте (с учетом таких факторов, как война, революция, идеологизация, репрессии и т.п.), сколько в непривычно широком (предельно широком – в рамках всей психологической науки) интеллектуальном контексте – в контексте мировой психологической мысли.

И именно здесь, именно в этом пункте сразу же обнаруживается, что до сих пор не осуществлена целенаправленная историко-научная реконструкция генезиса понятия «деятельность» в истории советской психологии – хотя бы (для начала) понятия, не говоря уже о теории, концепции, школе, подходе. Провокационный вопрос, вынесенный В.А. Иванниковым (в настоящее время – одним из ведущих представителей школы А.Н. Леонтьева!) в название своей статьи – «Нужно ли психологии понятие деятельности?» (Иванников, 2011), и сегодня, спустя шесть лет, остается вопросом, а содержание статьи – по-прежнему актуальной «информацией к размышлению» относительно причин и условий появления в нашей психологии понятия и концепции деятельности.

**ИСТОКИ.** Но, может быть, сводя задачу историко-научной реконструкции деятельностного подхода к генезису понятия «деятельность», мы слишком упрощаем проблему, слишком сужаем поле исследования? – С нашей точки зрения, о редукционизме здесь не может быть и речи: та или иная школа, концепция или теория при ее изучении, конечно же, не может быть сведена к какому-либо одному, пусть даже центральному, самому главному понятию: рефлексология – к рефлексу, бихевиоризм – к поведению, гештальтпсихология – к гештальту и т.д. Тем не менее центральное понятие (М.Г. Ярошевский в своих работах 1970-1980-х гг. говорил о «категориях» в психологии и, соответственно, о необходимости «категориального анализа» в историко-психологическом исследовании (Ярошевский, Лебедев, 1988) – это та ниточка, потянув за которую мы начинаем распутывать клубок. Затем, на дальнейших этапах исследования переходя от слов к фактам, мы должны в конечном счете осуществить адекватную историко-научную реконструкцию всего деятельностного подхода.

Для достижения поставленной цели следует ясно осознавать причины слабой изученности вопроса об истоках понятия «деятельность». Причины эти, как мы полагаем, в первую очередь определяются тем, что в соответствии с традиционной точкой зрения, идущей из глубины советских времен и благополучно дожившей до наших дней, понятие «деятельность» пришло в нашу (советскую, марксистскую) психологию из марксизма – из работ К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина и т.д. Так, в статье «Проблемы психологии в трудах К. Маркса», опубликованной в 1934 г. в журнале «Советская психотехника» (т.7, № 1, с. 3-20), С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что в деле построения марксистско-ленинской психологии исходным пунктом «является марксовская концепция человеческой деятельности» (Рубинштейн, 1973).

Еще одной яркой иллюстрацией этого тезиса может служить статья А.Н. Леонтьева «Проблема деятельности в психологии» (Леонтьев, 1972), вошедшая затем в качестве отдельной главы в книгу «Деятельность. Сознание. Личность», где А.Н. Леонтьев прямо пишет, что реальный путь преодоления постулата непосредственности «открывается введением в психологию категории предметной деятельности» (Леонтьев, 1975, с. 80). Дополнительные нюансы содержатся в докладе «Проблема деятельности в истории советской психологии», с которым А.Н. Леонтьев выступил 11 марта 1976 г. на заседании проблемного совета по теории и истории психологии при Президиуме АПН СССР в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР (впервые доклад был опубликован только в 1986 г., повторно – в 1994 и 2003 гг. (Леонтьев, 1986; 1994, с. 263-277; 2003, с. 426-437)).

**ПЕРВОИСТОЧНИКИ.** С нашей точки зрения, традиционный тезис о происхождении понятия «деятельность» и всего деятельностного подхода (школ А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна) из марксизма в настоящее время должен быть поставлен под сомнение и оценен как односторонний и препятствующий постижению собственно психологических источников теории деятельности. Марксизм (марксистская философия) как фактор и условие не должен заслонять для нас собой собственно психологические источники появления в советской психологии понятия «деятельность» и всего деятельностного подхода: среди отечественных источников это прежде всего рефлексология В.М. Бехтерева («соотносительная деятельность!»), концепция М.Я. Басова, условно-рефлекторная теория И.П. Павлова, теория Л.С. Выготского и др.; из зарубежных источников в первую очередь следует указать гештальтпсихологию, психоанализ и теорию Ж. Пиаже. Понятие деятельности, взятое из марксизма, могло стать психологическим понятием и на полных правах войти в психологию, только обогатившись тем реальным психологическим содержанием, которое теоретически, а также в экспериментах и на практике может быть обнаружено в понятиях и проявлениях поведения, сознания, психики, действия, реакции, психических функций и т.д.

При изучении вопроса о генезисе понятия «деятельность» были приняты во внимание и проанализированы в интересующем нас ключе следующие публикации 1920-1930-х гг.: обзорные (юбилейные) и аналитические статьи К.Н. Корнилова (1927), Л.С. Выготского (1928), А.Р. Лурия (1933) и Б.Г. Ананьева (1941); словарные статьи «Психология» (в словарях и энциклопедиях) Б.Е. Варшавы и Л.С. Выготского (1931), Б.Г. Ананьева (1933), А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия (1940), Л.М. Шварца (1931); учебники и учебные пособия – «Общие основы педологии» М.Я. Басова (1928, 1931), «Основы психологии» (1935) и «Основы общей психологии» (1940) С.Л. Рубинштейна, учебники К.Н. Корнилова и под его редакцией (1926-1931, 1934, 1938, 1941), «Психология» под редакцией Г.С. Костюка (1939, 1941), «Общая психология» Д.Н. Узнадзе (1940/2004), материалы проходивших в СССР в 1920-1930-е гг. психологических, педологических и психотехнических съездов и конференций, а также журнальные статьи и многие другие психологические работы, опубликованные в эти годы (в школах И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, Г.И. Челпанова, К.Н. Корнилова, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна, в Харьковской школе и т.д.).

**ВЫВОДЫ.** Изучение первоисточников, непосредственно относящихся к периоду 1920-1930-х гг., а также историографических работ (диссертаций, статей, монографий по истории советской психологии Е.А. Будиловой, А.Н. Ждан, Б.М. Теплова, А.А. Смирнова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, В.А. Кольцовой, Т.Д. Марцинковской и др.) позволило прийти к следующим выводам.

1. В развитии психологической науки в СССР период 1920-1930-х гг. содержательно и хронологически распадается на два ясно очерчиваемых этапа – 1920-х и 1930-х годов. На первом этапе (в 1920-е гг., до 1931 г.) основная тенденция заключалась в продвижении и трансформации от психологии субъективной и объективной к психологии марксистской. В это десятилетие марксистская психология в СССР (прежде всего представленная школами М.Я. Басова, К.Н. Корнилова и Л.С. Выготского) трактовалась как «марксистская наука о поведении человека и животных», развивающаяся и функционирующая наряду с другими школами, течениями и направлениями в отечественной и зарубежной психологии (аналогия с многоукладной экономикой в СССР в эпоху «новой экономической политики» здесь вполне уместна). Фактически марксистская психология 1920-х гг. – начала 1930-х гг. была начальной формой, первой ступенью развития советской психологии как определенного научного направления.

2. На втором этапе (в 1930-е гг.) ведущая теоретическая тенденция в развитии психологической науки в СССР заключалась в трансформации марксистской психологии в психологию советскую. В этом контексте на протяжении 1930-х гг. при решении вопроса о предмете психологии на смену понятию «поведение» приходит (прежде всего благодаря С.Л. Рубинштейну) понятие «деятельность», а вместо понятия «марксистская психология» окончательно утверждается понятие «советская психология». Особенностью трансформаций, в результате которых к концу 1930-х гг. в СССР не стало никакой иной психологии, кроме советской, было то, что новая советская психология возникала не столько рядом, сколько взамен и вместо всей остальной («старой», «идеалистической», «механистической») психологии. В вышедших в 1940-1941 гг. обобщающих работах советских психологов – в словарной статье «Психология» (БСЭ, т. 47) А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия (1940), в «Основах общей психологии» С.Л. Рубинштейна (1940), а также в статье Б.Г. Ананьева «О современном состоянии психологической науки в СССР» (1941) – психология по своему предмету определяется с помощью базисных понятий и выражений «психика», «психическое», «психическая деятельность», фактически включающих в себя и сознание (понимаемое как «внутренняя деятельность»), и поведение (рассматриваемое в качестве «внешней, практической деятельности»), что позволяет нам сегодня рассматривать деятельностный подход, при всей его оригинальности и новизне, как закономерное продолжение и творческое развитие основных проблем и тенденций, присущих всей психологической науке двадцатого столетия.

### Литература

Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Исторический контекст и современное значение фундаментального труда С.Л. Рубинштейна // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989а. С. 250-283.

Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989б.

Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89-95.

Иванников В.А. Нужно ли психологии понятие деятельности? // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 91-101.

Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Ранние работы А.Н. Леонтьева и его путь к психологии деятельности // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003. С. 3-24.

Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005.

Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95-108.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109-120.

Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.

Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003.

Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл: 2006.

Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // С.Л.Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 19-46.

Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.

Ярошевский М.Г., Лебедев В.А. Категориальный анализ как историко-психологический метод // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / под ред. А.Н. Ждан. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. С. 14-24.

## **АКАДЕМИК И. П. ПАВЛОВ О ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГАХ (ПО МАТЕРИАЛАМ «ПАВЛОВСКИХ СРЕД», 1929-1936)**

**С. А. Богданчиков**

**Академия социального управления Московской области, Москва, Россия**

Три тома «Павловских сред», опубликованные в 1949 г., впервые выступают как предмет историко-психологического исследования. В статье очерчивается круг вопросов на стыке физиологии высшей нервной деятельности и психологии, которые рассматривались на «Павловских средах» в 1929-1936 гг.

Ключевые слова: И.П. Павлов, «Павловские среды», история советской психологии, история российской физиологии.

## **ACADEMICIAN I.P. PAVLOV ON PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGISTS (BASED ON «PAVLOV'S WEDNESDAYS», 1929-1936)**

**S. A. Bogdanchikov**

**Moscow Region Academy of Social Administration, Moscow, Russia**

Three volumes of «Pavlov's Wednesdays» published in 1949 are the matter of historical and psychological research for the first time. The article outlines a range of issues at the intersection of physiology of higher nervous activity and psychology which were considered on the «Pavlov's Wednesdays» in 1929-1936.

Keywords: I.P. Pavlov, «Pavlov's Wednesdays», history of Soviet psychology, history of Russian physiology.

Тема «Место, роль и значение И.П. Павлова в истории российской психологии» (русской дореволюционной и – для нас в особенности – послереволюционной, советской) при ближайшем рассмотрении оказывается малоизученной. Последняя большая работа на эту тему вышла в России более двадцати лет тому назад – мы имеем в виду книгу М.Г. Ярошевского «Наука о поведении: русский путь» (Ярошевский, 1996). Впрочем, психологически наличие такого «белого пятна» вполне объяснимо: адекватному представлению может препятствовать не только изначальное неприятие предмета, но и, напротив, завышенный пиетет (и в том, и другом случае налицо бесосновательный субъективизм, только с разным знаком). Мы, психологи, и сегодня хорошо помним о «Павловской» сессии 1950 года, хотя и отдаем себе отчет, что сам И.П. Павлов был здесь, конечно, не при чем. Не менее важны итоги Всесоюзного совещания по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности и психологии,

в начале 1960-х годов не только формально, но и фактически дезавуировавшего решения и последствия «Павловской» (конечно же, «Быковской») сессии. Все это означает, что необходимы дальнейшие конкретные шаги для разрешения вопроса о роли и месте павловской школы в истории советской психологии.

В данной статье речь пойдет о «Павловских средах» – об их роли, месте и значении в истории советской психологии. Опубликованные почти 70 лет назад материалы проходивших в 1929-1936 гг. «Павловских сред», а это три тома общим объемом в 1500 страниц, впервые выступают как предмет историко-психологического исследования.

Не ставя перед собой задачи расставить все точки над *i*, в данном случае мы лишь в первом приближении – в виду сложности и неизученности вопроса – постараемся обозначить поле деятельности и наметить пути дальнейшего изучения «Павловских сред» и всего павловского наследия в широком историко-психологическом контексте.

Хотя протоколы «Павловских сред» обрываются в 1936 г. (после смерти И.П. Павлова в феврале 1936 г.), опубликованы они были лишь 13 лет спустя, в 1949 году – очевидно, в контексте мероприятий в связи со столетием со дня рождения И.П. Павлова.

Предыстория и история «Павловских сред» достаточно подробно раскрывается в размещенном в первом томе «Предисловии», написанном академиком Л.А. Орбели и профессором В.В. Строгановым (Павловские среды, с. 5-10). В частности, в предисловии подчеркивается, что «Павловские среды» следует рассматривать как дополнение к «Полному собранию сочинений» И.П. Павлова, вышедшему в том же 1949 году.

Как указывается в предисловии, с 1921 г. И.П. Павлов появлялся в своей физиологической лаборатории дважды в неделю – по средам и пятницам. В 1925 г. лаборатория была переведена в новое здание и преобразована в Физиологический институт, который с 1933 г. стал именоваться Институтом физиологии и патологии высшей нервной деятельности АН СССР, и «именно в стенах Физиологического института еженедельно по средам стали собираться сотрудники всех его лабораторий для совместного обсуждения очередных вопросов текущей экспериментальной работы и для координации последующих шагов исследования» (Павловские среды, с. 6).

Однако с 1925 по 1928 гг. записи обсуждений и бесед не велись. Поэтому фактически в трехтомнике мы имеем протоколы заседаний с 1929 по 1936 гг. Необходимо подчеркнуть, что в протоколах хорошо отражены особенности живой речи участников (воспроизводятся новогодние поздравления, обсуждается погода и т.п.), и при этом в тексте очень редко можно встретить указания на «пропуски в стенограмме», что, очевидно подразумевает профессиональное стенографирование (магнитофонов тогда не было). По тексту протоколов, помимо прочего, можно судить об отношении И.П. Павлова к иностранным языкам: мы видим у него хорошее знание немецкого языка, а с английского на русский ему переводил, по-видимому, кто-то из помощников.

Помимо монологов И.П. Павлова, слов и выступлений других участников «бесед» в тексте совсем немного. Чаще всего это ответы на конкретно (адресно) поставленные вопросы. Однако на некоторых «Средах» с обширными докладами выступали сотрудники И.П. Павлова или специально приглашенные докладчики (в том числе иностранные).

Сколько было обычно участников на этих беседах? Судя по приводимым в трехтомнике фотографиям, в каждом из заседаний принимало участие двадцать-тридцать человек. Конкретно о составе (пофамильно) можно судить по именному указателю участников «сред», приводимом в третьем томе (с. 416-418).

Впечатляет статистика «сред», о чем мы можем судить по оглавлению в каждом томе: в 1929 году было запроотоколировано 10 «сред» (в период с 2 октября по 18 декабря 1929 г., очевидно, с трехмесячным летним перерывом); 1930 г. – 31 (8 января – 17 декабря 1930 г.); 1931 г. – 29 (7 января – 23 декабря 1931 г.); 1932 г. – 28 (13 января – 21 декабря 1932 г.); 1933 г. – 31 (19 и 13) (11 января – 31 мая; 20 сентября – 20 декабря 1933 г.); 1934 г. – 32 (10 января – 19 декабря 1934 г.); 1935 г. – 24 (9 января – 18 декабря 1935 г.); 1936 г. – 4 (15 января – 19 февраля 1936 г.; И.П. Павлов умер 27 февраля 1936 г.).

Всего, таким образом, мы располагаем протоколами 189 «сред» за шесть лет и пять месяцев. В среднем это двадцать девять «сред» в год, т.е. примерно семь «рабочих» месяцев в году (в периоды с января по май и с сентября по декабрь). Знакомство с этими материалами позволяет в значительной степени уточнить взгляды И.П. Павлова на психологию, на его приоритеты в этой области. Для этого обратимся к содержанию, начав с имеющихся в трехтомнике указателей.

Сводные указатели ко всем трем томам содержатся в третьем томе и включают в себя четыре указателя: именной указатель участников «сред» (с. 416-418), именной указатель упоминаемых авторов (с. 419-421), указатель кличек подопытных животных (с. 422-425) (несколько десятков собак и семь обезьян), систематический указатель «сред» (с. 426-515).

Систематический указатель (интересующий нас в первую очередь – без него поиск психологического материала был бы в значительной степени сложнее) состоит из четырнадцати разделов: 1) «Общие вопросы и критика идеалистических концепций зарубежных физиологов»; 2) «Общие закономерности высшей нервной деятельности»; 3) «Возбуждение, торможение и их взаимопереходы»; 4) «Учение о локализации функций и о взаимодействии отдельных анализаторов»; 5) «Учение о системности (стереотип)»; 6) «Учение о сне и переходных состояниях»; 7) «Взаимоотношения коры и подкорки»; 8) «Учение о типах высшей нервной деятельности»; 9) «Воспитание (тренировка)»; 10) «Вопросы фармакологии и высшая нервная деятельность»; 11) «Высшая нервная деятельность в эволюционном аспекте»; 12) «Учение о второй сигнальной системе»; 13) «Физиология высшей нервной деятельности и психология»; 14) «Экспериментальная патология высшей нервной деятельности и клиника».

Исходя из названий разделов, помимо тринадцатого раздела «Физиология высшей нервной деятельности и психология» для нас прежде всего представляют интерес еще три раздела, в которых затрагиваются вопросы психологии: это разделы восьмой («Учение о типах высшей нервной деятельности»), одиннадцатый («Высшая нервная деятельность в эволюционном аспекте») и двенадцатый («Учение о второй сигнальной системе»). Восьмой раздел состоит из 64 параграфов (т. е. отдельных вопросов беседы), одиннадцатый раздел – из 17 параграфов, двенадцатый раздел из четырех и раздел 13 – из 33 параграфов; итого 118 параграфов. Это – обширное поле наших дальнейших исследований.

В данной статье свою задачу мы видели в том, чтобы в первом приближении обозначить исследовательское поле в вопросе о роли, месте и значении И.П. Павлова и его школы в истории отечественной (прежде всего – советской) психологии. Кроме трех томов «Павловских сред», для получения общей картины необходимо учитывать и другие – важные, но в данном случае «фоновые» источники и публикации, в совокупности образующие собственно научный, социальный и личностный контексты. Таковы «Павловские клинические среды», проходившие на протяжении 1920-1930-х гг., но изданные также значительно позже – в 1954-1957 гг., собрания сочинений И.П. Павлова и его отдельные работы, а также статьи и книги о И.П. Павлове и его школе (см.: Ноздрачев, Поляков, Зеленин, Космачевская, Громова, 2004, и др.). Так, например, в книге Ф.П. Майорова имеется следующая информация: «В конце 1928 г. на павловских “средах” начались разговоры и критика гештальтной психологии. С этого времени Иван Петрович стал пристальнее следить за теми методологическими спорами, которые развертывались на психологическом фронте между сторонниками ассоциативной, элементарной, аналитической психологии и представителями структурной, синтетической, гештальтной психологии. Эти события оказали влияние на дальнейший ход рассуждений Павлова об анализе и синтезе в физиологии высшей нервной деятельности» [Майоров, 1948, с. 225].

Более детальный анализ психологической составляющей «Павловских сред» и всего павловского наследия – задача последующих исследований, где нас ждут, как мы надеемся, поучительные сюжеты, интересные находки и новые, требующие приложения наших сил, проблемы.

Автор выражает благодарность сотрудникам мемориального музея-квартиры академика И.П. Павлова в Санкт-Петербурге и в особенности Людмиле Ивановне Громовой за ценную помощь и советы при посещении музея.

### **Литература**

Майоров Ф.П. История учения об условных рефлексах. Опыт работы павловской школы по изучению высшего отдела головного мозга. – М.: Изд-во АМН СССР, 1948.

Ноздрачев А.Д., Поляков Е.Л., Зеленин К.Н., Космачевская Э.А., Громова Л.И. И.П. Павлов – первый Нобелевский лауреат России. СПб.: Издательство «Гуманистика», 2004. Т. I. Нобелевская эпопея И.П. Павлова; Т. II. Павлов без ретуши (воспоминания С.В. Павловой, А.Ф. Павлова, М.К. Петровой); Т. III. Ученики и последователи Павлова.

Павловские клинические среды. Стенограммы заседаний в нервной и психиатрической клиниках. Т. 1-3. М.: Изд-во АН СССР, 1954-1957.

Павловские среды. Протоколы и стенограммы физиологических бесед: В 3 т. / отв. ред. акад. Л.А. Орбели. Том I. Протоколы 1929-1933 гг. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949.

Павловские среды. Протоколы и стенограммы физиологических бесед: В 3 т. / отв. ред. акад. Л.А. Орбели. Том II. Стенограммы 1933-1934 гг. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949.

Павловские среды. Протоколы и стенограммы физиологических бесед: В 3 т. / отв. ред. акад. Л.А. Орбели. Том III. Стенограммы 1935-1936 гг. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949.

Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОТЕХНИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**А. Ф. Бондаренко, С. Л. Федько**

**Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина**

Данное исследование ставило своей целью анализ генезиса культурно-ориентированных тенденций в современной практике консультирования и эмпирическую оценку их присутствия в сознании психолога-консультанта. Особое внимание было уделено социокультурной компетенции консультанта с точки зрения общепрофессиональной компетентности. Сбор данных осуществлялся с помощью следующих инструментов: Опросник социокультурной осведомленности для психологов; сокращенная версия ММРІ; Шкала лжи личностного опросника Айзенка. Выборку составили 253 психолога в возрасте от 22 до 68 лет с опытом консультирования от 1 до 38 лет. Метод главных компонент выявил шесть факторов социокультурной осведомленности психологов: важность личного «Я» психолога; понимание чувств / состояний клиента; влияние возраста и опыта на профессиональное поведение; поиск соответствующих культуре методов психологического воздействия; психологизация психоэмоционального состояния клиента; приверженность традициям анти-психиатрии. Установлено, что вопрос о культурном соответствии психологического консультирования недостаточно изучен современными психологами.

Ключевые слова: консультирование, осведомленность, социокультурная компетентность, принцип соответствия культуре, анти-психиатрия, универсализация, индигенизация.

## **SOCIOCULTURAL AND PSYCHOTECHNIC ISSUES OF COUNSELING**

**A. F. Bondarenko, S. L. Fedko**

**Kiev National Linguistic University, Kiev, Ukraine**

This study was intended to analyze the genesis of culturally-oriented trends in modern counseling practice and to empirically evaluate their representation in the consciousness of a counseling

psychologist. Special attention has been focused on the sociocultural competence of a counselor in terms of a general professional competency. Data collection was carried out using the following tools: The Sociocultural Awareness Questionnaire for psychologists; MMPI short version; Eysenck Personality Inventory Lie Scale. The sample comprised 253 psychologists aged 22 to 68, with counseling experience from 1 to 38 years. PCA analysis extracted six factors for socio-cultural awareness of psychologists: importance of psychologist's personal "Self"; understanding client's feelings / states; influence of age and experience on professional behavior; searching of culturally-appropriate methods of psychological interventions; psychologization of client's psycho-emotional state; commitment to the traditions of anti-psychiatry. It was found that the issue of cultural appropriateness of psychological counseling is insufficiently understood by modern psychologists.

Keywords: counseling, awareness, socio-cultural competence, culture appropriateness principle, antipsychiatry, universalization, indigenization.

**Introduction.** Counseling and cultural environmental interdependence is an acute issue of modern counseling psychology. The functional field of psychologists' professional activity involves interaction with certain mentality bearers, whose psychological problems are usually determined by specific factors of socio-cultural background. It seems reasonable to say that there is a special mediation link between counseling and cultural tradition. We call it socio-cultural competence of psychologist or a counselor. It implies the ability to recognize the cultural conditioning of a counselor's professional activity and, therefore, to provide the culturally-appropriate ways of psychological support that is addressed to a client / patient as a representative of certain socio-cultural community.

The phenomenon of culture and its social implications holds a special place in psychological science in general and in counseling in particular. Understanding culture as one of the main determinants shaping social consciousness was the reason for the inclusion of the Cultural Appropriateness Principle in those areas, the direct object of which is human being. The ways of this shaping are different and may be viewed in numerous directions, including those that open its axiological (Venger et al., 2012), ideological, religious, habitual conditionality (Sampson, 2000) and associate it with socio-cultural traditions in general (Bondarenko, 2015; Sandomierski, 2015; Prochaska, Norcross, 2013). The culturally-appropriate approach in counseling is based on the set of factors which can contribute to the specificity of counseling process. These factors include established beliefs, values, traditions, rules and language of a particular community or group of individuals.

Over the past several decades the problem of socio-cultural influence upon counseling processes have come to the fore because of people's desire for preservation and development of their own original cultural identifications, on the one hand, and for improving the efficiency of counseling, on the other.

A brief analysis of the current state and developmental vectors of counseling professions on the post-Soviet Union territory showed that these fields are continue to be heavily influenced by a number of circumstances caused by cultural, political, ideological and other factors such as: commercialization; total pan-psychologisation hiding under the guise of "humanization" and rooted in the theoretical concept of anti-psychiatry of the 60's; the distinct shift toward pseudo-psychology or popular psychology, the imbalance between Western scientific thought and non-Western one, general trend towards internationalization and universalization, establishing of false "universal" values. The latter actually caused the uncritical borrowing of counseling methods and techniques from the Western psychology as if they were really universal. This is interpreted as adoption of the best practice or as a result of professional partnership. It is appropriate at this point to emphasize, that there is a Lucrimax phenomenon at the core of the trend under consideration (Etkind, 1997). The simplest interpretation of this phenomenon is human desire for foreign as "genuine" and, at the same time, the denial of his/her native as "false". Thus, the above mentioned westernization of counseling is nothing else but the manifestation of a kind of professional Lucrimax among psychologists.

However, the numerous attempts at its implementation outside the Western world have not been successful. Effectively, the situation arises because the application of methods which are based on certain cultural traditions may be problematic if the recipient's cultural values are different. The

set of moral values, beliefs, philosophical and religious traditions that are specific to a particular culture can perform as the restrictive condition for their universal usefulness (Bondarenko, 2012; 2015; Kim, Yang, Hwang, 2010). Based on certain socio-cultural context, the counseling approach becomes automatically oriented to a certain group of clients – representatives of the relevant ethnic group. This apparently provides a suitable basis for culturally-congruent counseling practice.

The phenomenon described above can be interpreted in terms of: “culturally-centered” (Bernal, 2006), “culturally-rooted” (Sinha, 2004), “culturally sensitive” (Morris, 2006), “culturally acceptable” (Kim et al., 2010) etc. Despite the variety of definitions, one may simply summarize them by stating that culturally-appropriate approach in counseling is based on methods that would best meet socio-cultural norms and values of every ethnic group and therefore the essential needs of each client.

At the same time, very little is known at present about the actual existence of methods that would be fully relevant to socio-cultural background of each community they are applied to. The peculiarities of the orientation of the socio-cultural content of a counselors’ work are defined by two culturally-appropriate trends: indigenization and universalization; the explicitness and implicitness of which determine the actual reflexive attitude of psychologists towards their own professional activity. It was found that the indigenization and universalization opposition is inherently incorrect. It is important to understand that in fact one is talking about the explicit and implicit indigenous positions, views and systems of counseling and psychotherapy.

It is evident that the traditional “universalistic approach” tends to hide its own socio-cultural background and, implicitly broadcasting a definite socio-cultural context (Anglo-Saxon), provides its conceptual foundations with comprehensive status. Indigenous approach is explicit in its nature. It tends to openly manifest its conditionality by particular socio-cultural tradition. In more general terms, one may say that indigenization acts as a form of resistance to dominating of western “universal” theories.

This research was aimed at studying the cultural awareness that is considered to be the starting point of sociocultural competence, i.e. the ability of professionals to understand the socio-cultural conditionality of their own professional activities both with the cultural identity and ethnic identity of their clients.

**Method & Data analysis.** In accordance with the specifics of the study, the task of selection of the appropriate data collection tools was solved by developing a Sociocultural Awareness Questionnaire for practicing psychologists (The original version of the Questionnaire was in Russian). The Questionnaire included the following assessment scales: 1) professional positioning in counseling process; 2) clients’ / patients’ positioning; 3) awareness concerning the subject of psychologists’ professional activity; 4) frequency of appealing for other professionals’ support (e.g. neurologist, practitioner etc.); 5) commitment to antipsychiatry; 6) attitude to the term “diagnosis” in professional activity; 7) appeal to the client’s religious beliefs; 8) commitment to the pan-psychological traditions; 9) awareness of cultural appropriateness phenomena in psychological counseling; 10) commitment to indigenization trend; 11) commitment to universalization trend; 12) age; 13) work experience.

To differentiate the respondents into categories by age, professional status, etc., a number of additional questions were offered.

Based on the assumption that a counselor is a bearer of not only professional, but also personal qualities, the additional stage of experiment was conducted. The initial list of variables was complemented with the MMPI short version scales (V.P. Zaitsev’s modification). Thus, it was decided to associate the problem of socio-cultural awareness with psychologists’ personal characteristics. Eysenck Personality Inventory Lie Scale were also applied.

The Quantitative Analysis was used for data processing. For this purpose the empirical data was subjected to the coding procedure that enabled its further processing using statistical methods. The Kolmogorov-Smirnov (KS) test of distributional adequacy was applied to demonstrate whether the data were appropriate for explanatory factor analysis. A Principal Component Analysis based 21 original variables were performed to reduce their number into common factors. The Varimax method of orthogonal rotation with Kaiser normalization was used. The cut-off for factor loadings was set at 5.0.

It cannot be too highly stressed that PCA application is of a high-priority for this study. It provides an opportunity to reveal the interdependence of components of professional consciousness of practicing psychologists that reflects the actual features of their professional activity. All statistical calculations were performed using SPSS (PASW) Statistics 16.0.

Selection and surveying of the respondents was random. The study involved 253 psychologists from Ukraine, Russian Federation, Belarus, Federal Republic of Germany and Finland, aged 22 to 68, with counseling work experience from 1 to 38 years.

**Results.** At the first stage of the experiment the six factors were extracted. The factor loadings explain 12,9 %; 12,5 %; 11,1 %; 9,6 %; 9,0 % and 9,0 % of the total variance. Taking into account the interaction of factor variables, we proposed the name of each factor as follows: “Professional Maturity”; “Cultural appropriateness of professional activity”; “Ability to assess the client’s mental state”; “Commitment to the traditions of anti-psychiatry”; “Understanding the subject-matter of psychologists’ professional activity”; “Openness to cooperation with representatives of related professional fields”.

As one may see, despite the large sample size, the obtained factor loadings are quite low. This fact indicates that the problem of sociocultural reflection remains to be unfamiliar for the majority of counseling community. The latter, in turn, tells us that not socio-cultural norms but personal qualities of psychologists encourage them to a deep reflection and improvement of their professional activities.

To verify this assumption, an additional stage of experimental study was conducted. At this point, the task was to emphasize the fact that in counseling profession the psychologist’s personality in some way is inseparable from his professional skills (Kucherovskaya, 2007).

Following this argument, the initial correlation matrix was supplemented by additional variables – MMPI short form (Mini-Mult) basic scales. Final sample group consisted of those respondents who provided complete information on personal parameters by Mini-mult test and whose performance on Eysenck Personality Inventory Lie Scale did not exceed allowable rate (28% of respondents).

At this stage six factors were extracted, which explained 70.4% of the total variance. The loadings are distributed according to the serial number of factors: 18.4%; 12.5%; 12.3%; 10.3%; 9.5% and 9.4%. It is obvious, that high factor loadings enable us to imagine much more realistic overall picture of psychologists’ socio-cultural reflection, than in the previous phase of the study. This result is worth a more careful look.

Based on the semantic content, the factors were named as follows: “Importance of psychologist’s personal “Self”; “Understanding client’s feelings / states”; “Influence of age and experience on professional behavior”; “Searching of culturally-appropriate methods of psychological interventions”; “Psychologisation of client’s psycho-emotional state”; “Commitment to the traditions of anti-psychiatry”.

**Discussion.** Personal traits of a counselor influence the preferred psychotechniques and the general scope of his/her sociocultural competency. Even among highly qualified counselors’ there is still popular Kant’s idea that mental sufferings should be treated by philosophers. And this is in a vivid contradiction to the latest discoveries in biochemistry and neuropsychology of human brain.

The data obtained from the experiment may be characterized by a complete logical validity and correlation with the current state of national and international counseling practice, on the one hand, and on the other hand there are a number of controversial points which require further in-depth research and analysis. Particularly, it is noteworthy that the current process of professional reflection still not gone beyond the established 80’s tradition, that outlined a kind of vicious circle, marked by figures of Z. Freud and K. Rogers, Carl Jung and F. Perls, the barriers of which our local psychologists so far failed to overcome. At the same time it is important to adhere to understanding the sociocultural determinants influencing a client’s behavior. But the latter is slow to embrace by modern psychologists.

It must be noted, that this research is the initial stage of a future, large-scale study of the cultural aspects of counseling. The latter requires special research tools and, what is of much more importance, it presupposes working out a methodologically new paradigm of viewing and elaborating the counseling processes.

## References

- Бондаренко А.Ф. Этический персонализм: культуросообразная традиция в психологическом консультировании // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. Вып. 2(31). URL: [http://www.mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_2\\_31/nomer03.php](http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_2_31/nomer03.php)
- Бондаренко А.Ф. Этический персонализм: духовные детерминанты русской традиции психологического консультирования и психотерапии // Психотерапия. 2016. Вып.5. С.40-52.
- Бондаренко А.Ф., Федько С.Л. Тенденции индигенизации и их осмысление в современной консультативной психологии // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. Вып. 5(28). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2014\\_5\\_28/nomer/nomer02.php](http://mprj.ru/archiv_global/2014_5_28/nomer/nomer02.php)
- Венгер А.Л. Культурно-историческая психотерапия // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека “Дубна”. 2012. Вып. С. 1-19.
- Кучеровська Н.О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога-практика: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 “загальна психологія, історія психології”. Київ, 2007.
- Сандомирский М. Интеллектуальное импортозамещение в отечественной психотерапии и современная российская культура // Теория и практика психотерапии. 2015. Вып. 9(13). С. 17-39.
- Эткинд А.М. Народничество и люкритмакс: классики филологии о русских сектах // Лотмановский сборник. Москва, 1997. Т.2. С. 100-123.
- Bernal G., Sáez-Santiago E. Culturally Centered Psychosocial Interventions // J. Community Psychol. 2006. Vol. 34, P. 121-132.
- Kim, U., Yang, K-Sh., Hwang K-K. Indigenous and Cultural Psychology: Understanding People in Context. Springer: US, 2010.
- Morris C.C. Narrative theory: A culturally sensitive counseling and research framework. 2006. URL: <http://www.counselingoutfitters.com/Morris.htm>
- Prochaska J.O., Norcross J.C. Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis. Stamford, CT: Cengage Learning, 2014.
- Sampson E. Reinterpreting Individualism and Collectivism: Their Religious Roots and Monologic Versus Dialogic Person–Other Relationship // American Psychologist. 2000. Vol. 55(12). P.1425-1432.
- Sinha D. Culture and Psychology: Perspective of Cross-Cultural Psychology // Psychology & Developing Societies. 2002. Vol. 14(11). P. 11-25.

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЫШЛЕНИИ В ПСИХОЛОГИИ

**И. А. Васильев**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

В работе осуществлена попытка выявить тенденции в развитии представлений о мышлении в психологии. Выделен «классический» период, обозначенный как «предметоцентрический», досистемный, основанный на принципе спецификации. Этот период закономерно сменяется первым уровнем системного подхода, на котором основную роль играет принцип взаимосвязанности. На смену этого уровня приходит второй уровень системного подхода – уровень моносистем с доминирующим принципом однородности. Этот уровень переходит в третий уровень системного подхода со специфическим принципом системной детерминации. Основная тенденция состоит в том, что вместе со становлением предмета психологии происходит изменение уровней системного подхода в психологии и соответствующая смена представлений о мышлении.

Ключевые слова: мышление, уровни системного подхода, методологические принципы, порождение смысловых новообразований, смысловая теория мышления.

# TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT REPRESENTATIONS ABOUT THINKING IN PSYCHOLOGY

I. A. Vasilev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

The paper makes an attempt to show the tendencies in the development of the ideas about thinking in psychology. It is described “classical” period designated as “object-centered”, “presystem”, based on the principle of specification. This period replaces the first level of the system approach based on the principle of “mutual connection”. This level gave place to the second level of system approach; it is level of “monosystems” based on the principle of “homogeneity”. This level is replaced by the third level of the system approach based on the principle of system determination. Fundamental tendency is that together with the development of the subject matter of psychology the change of the levels of system approach and appropriate change of the representations about thinking take place.

Keywords: thinking, levels of system approach, methodological principles, generation of new semantic formations, semantic theory of thinking.

На первой стадии изучения мышление выступило в психологии как некий эмпирический факт, как явление. Задача исследователя «классика», в значении типов научной рациональности (Степин, 2011), состояла в том, чтобы раскрыть мышление, исходя из него самого. Мышление рассматривалось как явление, имеющее некоторое отдельное, независимое, автономное существование. Качества мышления понимались как особые, специфические качества и изучались сами по себе (*sui generis*).

Вся европейская классическая традиция изучения мышления в психологии основана на философии и психологии ассоцианизма. В рамках этого подхода сложилась довольно простая конструкция человеческой умственной деятельности, в том числе и мышления: умственная деятельность представлялась как образование связи чувственных представлений в сознании человека, а затем актуализация одного из членов этой связи при появлении в сознании другого члена. Все последующие попытки изучения мышления в психологии отталкивались от ассоциативного подхода и пытались его преодолеть. Сама же идея ассоциации оставалась неприкосновенной.

Первая попытка опытного, эмпирического изучения мышления человека была принята в Германии в Вюрцбургской школе в начале 20-го века. Работа проводилась в лаборатории с людьми (квалифицированными психологами), применялся в основном метод систематической интроспекции. В теории постулировалось положение, согласно которому человеку доступно знание сущности предметов и явлений действительности. Именно человек способен проникать в сущность вещей. Закономерно возникал вопрос – как происходит это проникновение? Исследователями осознавалась проблема ненаглядности, внесенсорности, внечувственности, безобразности мышления человека.

В соответствии с рассматриваемой ступенью познания – «предметоцентризмом» (Кузьмин, 1986) – в данной школе осуществлялся поиск особых «элементов» мышления, а также их определение и классификация. Основными элементами выступили «переживания отношений», лишённые чувственно-наглядного содержания. Это было первым направлением поисков. Второе направление составило исследование динамики мышления и осознание проблемы детерминации мышления. Сюда же относятся вопросы о психологических «механизмах» мышления, т.е. о том «каким образом» осуществляется мышление. Итак, исследования Вюрцбургской школы обострили две проблемы. Первая связана с ненаглядным характером человеческого знания в целом. В дальнейшем психологи будут пытаться осмыслить эту проблему на пути поиска чувственных основ и предметного содержания абстрактного мышления. Вторая проблема связана с осознанием человеком и выражением им в речи хода своего мышления.

Этот вопрос можно поставить и в другой форме: как в сознании человека проявляются закономерности мышления?

Классическую линию исследований продолжил О. Зельц. Автор выдвинул «двойное методологическое требование» – дополнить описательный анализ, во-первых, генетическим анализом и, во-вторых, функциональным анализом (Selz, 1922, S.272). Генетический анализ должен раскрыть то, как происходит формирование того или иного продукта мыслительной деятельности; функциональный же анализ должен показать функцию каждого этапа мыслительной деятельности в детерминации последующих этапов. Принципиальная позиция О.Зельца состояла в отходе от чисто интроспективного понимания мышления.

Исследование мышления с классических позиций были продолжены в гештальтпсихологии. Основным понятием в гештальтпсихологии становится понятие структура и, соответственно, разрабатывается структурный подход. Так В. Келер конкретизировал принцип структурности по отношению к мышлению как возникновение всего решения задачи в целом в соответствии со структурой психического поля. Сам мыслительный процесс автор понимал как развитие психической или феноменальной структуры. Психическое феноменальное поле, по аналогии с полями в физике, рассматривалось в характеристиках напряжения, возникающего в поле, а также векторов движения в поле. В. Келер использовал принцип структурности для характеристики специфики мышления.

Центральным для гештальтпсихологии является тезис о продуктивной природе подлинного мышления. Именно в продуктивности усматривается сущность мышления. Сама же продуктивность понимается как возникновение в мышлении нового качества несводимого к свойствам отдельных элементов. В мышлении, таким образом, происходит порождение качественно нового гештальта или новой структуры. При этом для мышления характерен именно момент внезапного усмотрения нового качества, нового гештальта или новой структуры.

Все полученные в «классический период» исследования мышления результаты сохраняются, также как проблемы и противоречия предметоцентризма. Более того, они служат базой и основанием перехода к следующему периоду развития психологии мышления. С точки зрения системного подхода (Кузьмин, 1986) рассмотренный период относится к «досистемному» уровню. Это уровень «простого, непосредственного» знания, когда мышление рассматривается, исходя из него самого. Однако и здесь прослеживается тенденция усложнения представлений о мышлении.

Важно вскрыть внутреннюю необходимость выхода за пределы «предметоцентризма» и наметить направление этого выхода. Такая необходимость, по нашему мнению, состояла в накопившихся внутренних противоречиях и, соответствующих проблемах, а также в неудовлетворительности предложенных решений. Стремление разрешить эти противоречия закономерно обусловило становление первой формы системного подхода в психологии и, соответственно, в психологии мышления.

«Классическая» логика исследования состояла в том, чтобы установить качество (сущность) мышления, как его специфическое качество, присущее мышлению самому по себе. Для этого необходимо было воздействовать на мышление извне и по особенностям «реагирования» мышления выявить его качественную специфику. Здесь и возникает основное противоречие «предметоцентризма»: определение внутренней специфики мышления возможно только в том случае, если обратиться к другому «предмету», также обладающему качественной спецификой. Этот другой «предмет» выступает как «проявитель» специфики мышления. Но этот же другой предмет рассматривается и как «внешнее» по отношению к «внутреннему», т.е. мышлению. Появление в «ментальном пространстве» исследователя-классика «другого предмета», «внешнего» по отношению к «внутреннему» (мышлению) и означает начало закономерного перехода от «предметоцентризма» к первому уровню системного подхода в психологии и, соответственно, в психологии мышления.

Весь «классический» период развития психологии мышления основан на «принципе спецификации» (Гегель, 1970, т. 1, с. 431). Смысл его состоит в том, что «качество целостного

явления есть то, что определяет его специфическую реакцию (т.е. специфицирует эту реакцию) и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий» (Кузьмин, 1986, с.49). Этот принцип важен тем, что является внутренней основой возникновения принципов детерминизма в психологии и, в частности, в марксистской психологии. Этот принцип не был рассчитан на системное исследование и выражал суть уровня «предметоцентризма». Вместе с тем, этот принцип послужил основой перехода к первой форме системного подхода в психологии, в том числе и психологии мышления.

Первая типологическая форма (и уровень) системного подхода в психологии возникла в связи с закономерной конкретизацией понятий «внешнее», «внутреннее» и их взаимоотношений, реализующихся на основе различных принципов детерминизма. Предмет исследования – мышление – стал рассматриваться не с точки зрения выявления его внутренней сущности, природы, внутреннего качества (структуры, гештальта), а с точки зрения связи мышления с целым классом различных явлений объективного мира.

На этом этапе решающую роль стал играть «принцип взаимосвязанности», характерный для первой формы системного подхода. Главными становятся не понятия «целостности» или «единства» (например, структуры, гештальта), а понятия «разнокачественности» мышления. Такое понимание системности сохраняется до сих пор. Так, А.В. Брушлинский отмечает, что системность психического означает, что в различных связях и отношениях оно выступает в соответственно разных качествах.

В этот период происходит довольно быстрое обнаружение различных характеристик мышления, несопоставимых между собой. Предмет психологии мышления стал превращаться в нечто неуловимое, «расползающееся» по разным микросистемам. Это противоречие раньше других осознал С.Л. Рубинштейн. К тому времени он проделал большую работу по выявлению самых существенных связей мышления с другими объективными явлениями действительности на базе марксистской методологии. При этом автор оставался на уровне первой формы системного подхода, т.е. продолжал рассматривать мышление во всех обнаруженных к тому времени объективно существующих связях.

С.Л. Рубинштейн ставил проблему интеграции, т.е. раскрытия внутренней связи различных характеристик мышления. Для того, чтобы обнаружить эту связь и выйти к интегральной характеристике мышления необходимо было выработать принцип, позволяющий произвести синтез разнокачественных характеристик мышления. Принцип детерминизма, предложенный С.Л. Рубинштейном, имеет явную генетическую связь с «принципом спецификации» Гегеля. Этот принцип гласит: «Внешние причины действуют через внутренние условия, формирующиеся в зависимости от внешних воздействий». Формулировка этого принципа позволила автору выйти на понятие «взаимодействия» (мыслящего субъекта с мыслимым объектом), а от этого понятия закономерно перейти к понятию «отражение», а от него выйти к функции психического – регуляции, как общему основанию интеграции разнокачественных характеристик, в частности, мышления.

На первом уровне системного подхода не удалось осуществить интеграцию накопленных психологических знаний о мышлении. Основная причина этого заключается в объяснительных возможностях самого принципа детерминации, в котором заложена исходная неравновесность внутреннего и внешнего (субъекта и объекта). Так, в принципе детерминизма, сформулированном С.Л. Рубинштейном, преимущество отдается «внешнему». Он пишет: «Исходными являются внешние условия, но они действуют через посредство внутренних» (Рубинштейн, 1958, с.23). Можно предположить, что именно гипертрофия в принципе детерминизма явилась причиной многих противоречий, соответственно, нерешенных проблем в психологии мышления. Так, до сих пор не объяснена детерминация «инициативного поведения», т.е. свободного, творческого, нефункционального, осуществляемого за пределами необходимости.

Первый уровень системного подхода это сложный и еще не законченный период в развитии психологии мышления. Важно то, что реализация первого уровня системности привела

к выделению ряда аспектов в исследовании мышления. Сама невозможность интеграции разнокачественных свойств мышления привела к тому, что различные школы и направления продолжали интенсивно изучать значимые для них связи и отношения. При этом постепенно происходил переход от изучения мышления в аспекте некоторой значимой связи с некоторым явлением к изучению самого явления, которое в этой связи присутствовало. Так, в психологии мышления возникли «моносистемы» и начался период реализации второй типологической формы системного подхода (Клочко, 2005).

Для второй формы системного подхода характерно «выявление реальной общности вещей, их общего качества или принадлежности к одной системе» (Кузьмин, 1986, с.55). За основу берется, таким образом, понятие «однородности» или «однотипности», в частности, явлений мышления. При всем многообразии и разнокачественности явления мышления выступили как явления одной природы. Отсюда был сделан вывод, что эти явления и сами могут рассматриваться как подсистемы разных моносистем – психики, деятельности, личности. Эти моносистемы и стали предметом исследования различных научных школ. Были сформулированы соответствующие принципы – деятельностного подхода, личностного подхода, принцип отражения.

Типичной формой реализации второго уровня системного подхода в психологии является разработка проблематики мышления в школе О.К. Тихомирова. Работа в этом направлении началась в 60-х годах 20 века в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. В отношении деятельности А.Н. Леонтьев писал, что это «система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (Леонтьев, 1975, с. 82). Мышление также исходно рассматривалось как деятельность человека, обладающего сознанием, т.е. тоже как специфическая система.

В школе О.К. Тихомирова, с одной стороны, интенсивно накапливались новые экспериментальные факты, а с другой, вызревали противоречия, обусловившие относительно быстрый переход по уровням системного подхода в психологии. Уже в конце 60-х годов 20 века стали появляться экспериментальные данные о «субъективных измерениях, которые имеет проблемная ситуация», о «неформальной ценностно-смысловой структуре ситуации». В лаборатории изучалось мышление как деятельность, при этом фиксировались процессы порождения психологических новообразований. Исследователи пытались выяснить их роль в детерминации, направленности, в избирательности мыслительной деятельности. В этой связи изучалось становление (порождение) смыслов, как тех конкретных новообразований, которые и определяют направление мыслительной деятельности, ее избирательность. Было сделано открытие «операциональных смыслов» (Тихомиров, Терехов, 1968). Развернутое экспериментальное доказательство получила гипотеза Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, а также были получены конкретные данные об опережающей роли эмоций в мышлении (Васильев, Поплужный, Тихомиров, 1980).

Все эти результаты уже не укладывались в рамки «деятельностного подхода» и соответствующего ему второго уровня системного подхода в психологии. В школе О.К. Тихомирова обнаружилось явное противоречие. Так, мышление исследовалось как «высшая форма отражения», а данные требовали говорить о порождении смысловых новообразований. Стала оформляться «смысловая теория мышления» (Тихомиров, 1984), в основе которой лежит переход к третьей форме системного подхода в психологии и соответствующей ей постнеклассической методологии.

Переход к третьей форме системного подхода в психологии, также как и в других науках, связан с «раскрытием специфического закона системы явлений» (Кузьмин, 1986, с.55). Решающим здесь становится следующий вопрос: о какой системе идет речь? На этом уровне должен быть преодолен «моносистемный» подход второго уровня системности.

За таким положением дел явно «просвечивает» тенденция к интеграции психологического знания, в частности, в области психологии мышления. Постепенно становится ясно, что смысл интеграции состоит не в подчинении одной теории другой и не в подмене одного ведущего принципа другим. Смысл такой интеграции состоит в порождении новых интегральных

принципов, снимающих односторонность (гипертрофию, неравновесность, абсолютность) исходных принципов.

О.К. Тихомиров и А.В. Брушлинский, как психологи, занимавшиеся проблемами мышления, очень точно «ухватили» центральное звено в процессе взаимодействия человека с миром – смысловую реальность. Возможно, это звено и станет в центре внимания психологической науки в ближайшей перспективе в процессе перехода к третьей типологической форме системного подхода. Суть проблемы состоит в том, что «смыслы» действительно «привносятся» в объект (в том значении, что «смыслы» порождаются человеком, взаимодействующим с миром). И в то же время смыслы действительно отражаются субъектом, но как особые качества объекта, системные сверхчувственные качества. Эти два положения невозможно непротиворечиво соединить, оставаясь на первом или втором уровнях системного подхода. Но третья форма (и уровень) системного подхода как раз и является методологическим средством интеграции разнокачественных характеристик «смысла», являющегося частью различных систем реального мира.

Итак, тенденция в развитии исследований мышления в психологии состоит в том, что вместе со становлением предмета психологии, с изменением уровней системного подхода в психологии, происходит и смена представлений о мышлении в психологии. Мышление человека начинает рассматриваться в интегральной психологической системе, что дает возможность поставить в центр исследований порождение системных сверхчувственных качеств предметов (значений, смыслов и ценностей) в многомерном мире человека.

### **Литература**

Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М. Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Гегель. Наука логики. Т.1. М., 1970.

Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005.

Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1986.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.

Степин В.С. История и философия науки. М.: Академический проект; Трикста, 2011.

Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Zelz O. Ueber die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, zweiter Teil: Zur Psychologie des Produktiven Denkens und des Irrtums. Bonn, 1922.

## **ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ИСТОРИЯ ДВОЙНОГО ОТРИЦАНИЯ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЙ**

**И. Е. Гарбер**

**Национальный исследовательский Саратовский государственный университет,  
Саратов, Россия**

Рассмотрены предпосылки возникновения позитивной психологии как независимой дисциплины. Показано, что позитивная психология возникла в результате двойного отрицания: негативной, патологической психологии и гуманистической психологии. Описаны три тенденции развития позитивной психологии: тенденции усиления роли административного ресурса в становлении новой дисциплины; потребности ученых в видимости и тесном сотрудничестве с обществом и государством; серьезных внутренних изменений первооткрывателей

новых направлений, прежде чем они сформулировали их. В целом, позитивная психология представлена как успешный современный бизнес-проект.

Ключевые слова: позитивная психология, история, счастье, лестница Кантрила, гуманистическая психология, анти-DSM, добродетель.

## **POSITIVE PSYCHOLOGY: A HISTORY OF DOUBLE NEGATION AND ITS CONSEQUENCES**

**I. Garber**

**National Research Saratov State University, Saratov, Russia**

The prerequisites for the design of positive psychology as an independent discipline are considered. It's shown, that positive psychology arose as a result of two negations: of negative, pathological psychology and humanistic psychology. Three tendencies of development of positive psychology are described: the tendency of strengthening the role of an administrative resource in the formation of a new discipline; need of scientist for visibility and close cooperation with society and the authorities; serious internal changes before pioneers of new directions formulated them. In general, positive psychology is represented as a successful business project to date.

Keywords: positive psychology, history, happiness, Cantril's ladder, humanistic psychology, Anti-DSM, virtue.

Positive psychology is distinguished by extreme ambitiousness. Indeed, if there is a positive psychology, then everything else is negative or pathological psychology? It is difficult to imagine positive physicists, chemists or biologists opposing negative/pathological colleagues. The history of psychology, however, reinforces this version, since earlier relations between particular directions were based on the complete rejection of the ideas of predecessors. For example, such are transitions from W. Wundt (1832–1920) – consciousness (German – *Bewusstsein*) to S. Freud (1856–1939) – unconsciousness (German – *Bewusstlosigkeit*), J. Watson (1878–1958) – behavior, or to M. Wertheimer (1880–1943), K. Koffka (1886–1941), and W. Köhler (1887–1967) – Gestalt psychology.

Positive psychology may be characterized by a transition from the general psychological categorical system described by M.G. Yaroshevsky ('image' – Gestalt psychology and structuralism, 'action' – behaviorism and functionalism, 'motivation' – psychoanalysis) to preferably socio-psychological terminology, from predominantly German-speaking terminology to purely English-speaking. The key concepts of the new discipline are well-being, happiness, and mindfulness.

The statistical regularities found by positive psychologists corresponded to comforting everyday ideas of the inhabitants of the consumer society: 'money cannot buy happiness', 'the rich also cry' etc. These facts contributed to a large extent to popularizing (or discrediting?) of their ideas in the mass media.

On March 20, the UN celebrates the International Day of Happiness and, from 2012, publishes the World Happiness Report, based, in particular, on the H. Cantril's (Cantril, 1906-1969) ladder question which he proposed in 1965: "Please imagine a ladder, with steps numbered from 0 at the bottom to 10 at the top. The top of the ladder represents the best possible life for you and the bottom of the ladder represents the worst possible life for you. On which step of the ladder would you say you personally feel you stand at this time?" (Helliwell, Huang, Wang, 2017).

There is no doubt that positive psychology is a product of the western, mostly English-speaking culture, its attention to human rights, in particular, its main constructions may be explained by the influence of such documents as the Declaration of Independence and the US Constitution. Motives related to the Eastern religion, spiritual practices, in particular, with Buddhism and Confucianism appeared in the process of development, refinement and improvement of the basic concepts, with the inclusion of oriental researchers into positive psychology.

The main prerequisite for the design of positive psychology as an independent discipline was dissatisfaction with the traditional, pessimistic approach to study of human beings (as is often described) and with cruel methods of their research (that, at least in Russian, is often hushed up or, on

the contrary, continuity between ‘negative’ and positive psychology is declared). At a certain point, harmonious development of psychology became impossible without appeal to positive emotions, positive experiences, and positive relationships.

When positive psychology basically formed as an independent scientific discipline, its predecessors and sources, primarily philosophical and religious, were revealed. For example, the ancient Greeks gave many examples of achieving happiness: self-knowledge (Socrates), the search for deep meanings (Plato), rational activity throughout life (Aristotle), enjoyment by simple pleasures (Epicureans), objectivity and reasonableness (Stoics).

However, without any doubt, the greatest theoretical contribution was made by representatives of humanistic psychology. A. Maslow (1905-1970), C. Rogers (1902-1987), V. Frankl (Frankl, 1905-1997), and E. Fromm (1900-1980) made a deep revision of the foundations of scientific psychology in positive direction.

Peers Maslow – Rogers – Frankl – Fromm came too early with their innovative ideas. They did not support them with empirical research, and the society turned out to be unprepared to accept them in full. Practical implementation of many humanistic ideas began later, and it’s associated with the names of other scientists. Surprisingly, the latter completely abandoned their ideas, and this was the second negation of predecessors.

A positive approach to psychology should include a review of traditional research methods also. If you’ll look at them from the outside, with a fresh look, they’ll seem unjustifiably manipulative and, at times, cruel to people and animals. Perhaps a positive approach to psychological methods will also be realized within the framework of positive psychology in the future.

The first organizational successes of positive psychology, of course, are connected with the name of M. Seligman (1942-). In the social sciences and humanities it is customary to associate the personality of the scientist, his biography, the spirit of time (Zeitgeist), the social order, the historical, economic and cultural situation with the formation and development or oblivion of various theories.

In order to assess the role of M. Seligman in the organizational development of positive psychology, it’s reasonable to consider the comparative analysis of the four organizers of influential psychological directions: S. Freud, J. Watson, A. Maslow and M. Seligman, representatives of four generations of psychologists who lived and worked in successive intervals.

It is possible to trace the tendency of strengthening the role of an administrative resource in the formation of a new discipline. If S. Freud himself created the necessary organizational structures of the international psychoanalytic movement and placed his ‘key people’ in key positions, then J. Watson’s ‘Psychology as the Behaviorist Views it’ at Columbia University in 1913 quickly led him to be elected President of the American Psychological Association in 1915. The high post, of course, helped him in the advancement of his ideas in the United States, initially met resistance from venerable colleagues. Only an unexpected removal from the academic sphere due to a public scandal in 1920 prevented him from realizing his plans in full.

A. Maslow, like Freud, himself created organizational structures of humanistic and transpersonal psychology. He presented a comprehensive program of positive psychology in ‘Motivation and Personality’ (1954). Alas, the election as President of the American Psychological Association was belated. A severe heart attack, rescheduled in 1967, narrowed his capabilities. Moreover, earlier, in 1963, Maslow refused the post of President of the Association of Humanistic Psychology for reasons of principle. He believed that the organization should develop an intellectual movement without a leader.

Martin Seligman was a man who came to the right place at the right time. Starting a clinical career in the ‘negative’, ‘pathological’ psychology of studying depression, he made himself a reputation as a world class scientist by the theory of learned helplessness. Note that in 2002, Seligman spoke in San Diego with a three-hour message on how to help American soldiers resist torture based on it.

In his inauguration speech as President of the American Psychological Association, Seligman formulated the main directions for the development of positive psychology. What seldom happens, he was unconditionally supported by a number of venerable world-class scientists such as M. Csikszentmihályi (1934-) and E. Diner (1946-, the nickname Dr. Happiness).

To consolidate the success, M. Seligman and M. Csikszentmihlyi relied on young people by writing 50 letters to influential American psychologists with a request to recommend a former student who had not yet reached the age of 40 to participate in the project. 45 scientists sent their publications, 18 of them were selected for participation in thematic symposia. They formed a new generation of leaders of positive psychology (Leontiev, 2012).

The second trend is a radical change in the behavior of scientists. According to T. Kuhn, one of the strictest, though unwritten, rules of scientific life is the prohibition of recourse to the heads of states or to the broad masses of the people on science (Kuhn, 1962). The evolution of this rule was as follows. Beginning with a categorical ban, cooperation only in extreme situations, when it comes to life and death, the fate of the world, scientists have come to the need for close cooperation with society and the authorities.

As a result, modern scientific communities seek representation in the UN and UNESCO, cooperation with them. They are lobbying the appointment of government posts to their members who are proud of the status of the presidential adviser more than scientific and administrative status among colleagues; publish popular science books and are concerned about 'visibility' in the mass media no less than with professional achievements (Anderson, 2008). Sometimes, this leads to public scandals (Hoffman, Carter, Lopez et al., 2015), but in general it seems inevitable in the face of uncompromising competition for limited resources and corresponds to *Zeitgeist*, the consumer society.

Thirdly, with the exception of J. Watson, who at a relatively young age chose the main field of application of his efforts, the other pioneers of new directions went through serious internal changes before they formulated them.

In addition to academic and applied research, it's reasonable to note the activity of positive psychologists in the field of education. A separate article is required to enumerate master's and doctoral programs, certification systems for positive psychology, as well as for the description of positive psychotherapy (M. Seligman was inspired by the work of A. Beck (1921-, a colleague at the University of Pennsylvania, in the field of cognitive-behavioral therapy). And, finally, behind all activity of positive psychologists there is an excellent financing. Dozens, if not hundreds of millions of dollars, are invested in the development of positive psychology. Will pay off the investment or not, will show the near future.

Before considering specific creative achievements of positive psychology, I'll formulate some limitations on What it studies and How. The main feature of positive psychology, in my opinion, is that it studies modern man, in particular, a resident of an overpopulated metropolis with its traffic jams and gas contamination, impersonality and loneliness in the crowd.

As noted above, the leaders of the positive movement deliberately refused succession with outstanding predecessors: W. James (1842-1910), A. Maslow, K. Rogers, V. Frankl, claiming that they used methods that don't correspond to the currently accepted requirements, norms and standards of scientific research. Positive psychologists declare adherence to traditional empirical methods (representative samples, psychometric validity and reliability, statistical reliability, evidence-based approach). The transition from 'negative', manipulative and often cruel research methods to humane, positive is not on their agenda. On the contrary, one can state the rejection of romantic, sublime ideas of self-actualization, self-improvement, personal growth, reconstruction of the unjust world on the basis of harmonization of interpersonal relations (J. Moreno, 1889-1974) in favor of a realistic, mundane, pragmatic search for inner resources in order to feel happy here and now.

One of the successful methods of strengthening the positions of positive psychology was the involvement of scientists who are not 'pure' positive psychologists but are possessing undisputed authority: the Nobel laureate D. Kahneman (1934-), the living classicist A. Bandura (1925-), an influential R. Sternberg (1949-) and others.

For a historically short period, positive psychologists succeeded in developing theories that required the elaboration of a fundamentally new conceptual-categorical apparatus. One of the main tools of the 'negative', 'pathological' science is the 'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders' (DSM), developed and published by the American Psychiatric Association since 1952 (the current version of DSM-5 was published in 2013).

Until recently, the only (and conceding to it) alternative was the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD), developed and published by the World Health Organization (in 2018 it is expected to adopt 11 Version of the classification, ICD-11). The fifth chapter of ICD-10 is devoted to mental and behavioral disorders. Such Manuals and Classifications are usually developed by numerous teams of authors for several years, after which they are publicly discussed, criticized and supplemented by colleagues, and then formally approved by the relevant organizations.

In 2004, *Anti-DSM* was published by two authors (Peterson, Seligman, 2004): K. Peterson (1950-2012) and M. Seligman under the title 'Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification' (CSV) of 800 pages - the first attempt to present the humanistic ideals of virtue in an empirical, strictly scientific manner. Just as DSM is used to assess and alleviate mental disorders, CSV is the theoretical basis for developing practical applications of positive psychology.

In the traditions of social and humanitarian literature, the virtues presented in the book go back to the theological virtues of Aristotle and Thomas Aquinas: 1) wisdom and knowledge; 2) courage; 3) humanity; 4) fairness; 5) moderation; 6) transcendence. The authors do not believe that among the six virtues there is a hierarchy, that some of them are more fundamental than others. Even if, as a result of empirical research, the entire list of virtues and character forces would be revised, it is difficult to overestimate CSV's theoretical contribution to the development of positive psychology, and in particular the contribution of the first author, C. Peterson, the scientific director of the VIA Institute on Character.

In positive psychology, three types of objects are studied: positive emotions, positive individual traits and positive institutions. In the spirit of the times, the neuroscience, cognitive and evolutionary approaches, eastern spiritual and meditative techniques are attracted. Studies are conducted on a broad front, affecting age and gender, genetics and health, personal finance and education, family relations and social relations, spirituality and culture, happiness and prosperity, work and coaching, and much more. Unfortunately, the size of the paper does not allow me to dwell on them and on positive psychotherapy in more details.

The key personalities of positive psychology are presented in alphabetical order:

A. Antonovsky (1923–1994; main publications: *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1979; *Unraveling The Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987);

E. Diener (1946-; main publications: *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Wiley-Blackwell, 2008; *Well-being and Public Policy*. Oxford University Press, 2009; *International Differences in Well-Being*. Oxford University Press, 2010);

N. Peseschian (1933-2010; main publications: *Positive Psychotherapy: Theory and Practice of a New Method*. Berlin: Springer-Verlag, 1987; *If You Want Something You Never Had, Then Do Something You Never Did*. Sterling Publishers Pvt., 2006);

C. Peterson (1950-2012; main publications: *The VIA classification of strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute, 2002; *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press, 2004);

M. Seligman (1942-; main publications: *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. NY: Knopf, 1991; *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf, 1993; *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Houghton Mifflin, 1996; *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002; *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press, 2004; *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2011);

M. Csikszentmihalyi (1934-; main publications: *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer, 2014; *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer, 2014;

Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer, 2014).

In general, positive psychology is a successful business project to date.

### **References**

Anderson N. Toward a strategic plan for APA // Monitor on Psychology. 2008. Vol.39. №.6. P.9.  
Helliwell J.F., Huang H., Wang S. The Social Foundations of World Happiness. Chapter 2:  
[https://s3.amazonaws.com/sdsn-whr2017/HR17-Ch2\\_lr.pdf](https://s3.amazonaws.com/sdsn-whr2017/HR17-Ch2_lr.pdf)

Hoffman D.H., Carter D.J., Lopez C.R.V. et al. Report to the Special Committee of the Board of Directors of the American Psychological Association. Independent Review Relating to APA Ethics Guidelines, National Security Interrogations, and Torture: <https://www.apa.org/independent-review/APA-FINAL-Report-7.2.15.pdf>

Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

Peterson C., Seligman M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т.9. №4. С.36-58.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИССЛЕДОВАНИЯМ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ И РАЗВИТИЯ**

**М. Джуришич-Боянович**

**Белградский университет (Философский факультет, отделение «Психология»,  
модуль «Психология труда»), Белград, Сербия**

Работа посвящена концептуальным и методологическим проблемам в области психологии труда и организации как прикладной науки. Рассматриваются ключевые концептуальные недостатки интегративных подходов в прикладной психологии, которые игнорируют динамическую природу контекста, в котором процессы изменяются во времени, а их взаимодействие отражается и в синхронной, и в диахронной временной перспективе. В работе делается вывод о необходимости разработки новых научных подходов и методов, которые бы учитывали темпоральность, процессуальность и контекстуальность в исследованиях. Теории нелинейных динамических систем могли бы стать наиболее подходящей концептуальной и методологической основой для будущих исследований в области психологии труда и организации.

Ключевые слова: новые подходы к исследованиям в области психологии труда, интегративный подход, психология организационных изменений и развития, нелинейные динамические системы.

## **TOWARD INTEGRATIVE APPROACH TO THE RESEARCH IN PSYCHOLOGY OF ORGANIZATIONAL CHANGE AND DEVELOPMENT**

**M. Đurišić-Bojanović**

**University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Psychology,  
Module of Work Psychology, Belgrade, Serbia**

The work deals with the conceptual and methodological challenges in the field of psychology of work and organizations as applied science. In the paper, key conceptual limitations of integrative approaches in the applied psychology that ignored the dynamic nature of the context in which the processes are changed in time, but whose interactions are reflected in a synchronized and longitudinal

time perspective, are considered. The paper concludes that it is necessary to develop new research approaches and methods that will overcome atemporality, aprocessuality and acontextuality of the research. Theory of nonlinear dynamic systems might be more appropriate conceptual and methodological basis for future research in psychology of work and organization.

Keywords: new approaches to research in psychology of work, integrative approach, psychology of organizational change and development, non-linear dynamic systems

Поскольку исследования в области психологии труда, организационной психологии и психологии организационных изменений и развития ищут пути решения вопросов, которые не представляется возможным решить способами, которые предлагает традиционный подход, необходимо указать на недостатки данного подхода. С учетом того, что они влияют на основные гипотезы исследований в области общественных и прикладных наук, в первую очередь обратим внимание на концептуально-онтологические гипотезы. В литературе описаны некоторые ключевые различия между нормальной (традиционной) и постнормальной (постмодернистской) наукой (Batie, 2008; Conklin, 2006; Nord & Connel, 2011). Нормальная наука, по мнению Куна (Kun, 1974), использует аналитическую линейную модель исследования. Постнормальная наука, используя данную модель для изучения явлений в общественных науках, сталкивается с большими недостатками этой модели. Ситуация становится еще более сложной, когда встает вопрос о решении практических задач на основании результатов научных исследований.

Столкнувшись с необходимостью решения проблемы, исследователь-практик в первую очередь должен задаться вопросом что является проблемой. В естественных науках проблема четко определена, а ее решение оценивается как верное или неверное. Однако, это наследие «нормальной», традиционной науки не может безоговорочно применяться к исследованиям в области прикладных общественных наук. В прикладных науках исследовательская проблема может определяться по-разному, а попытки решить проблему изменяют саму проблему. Решение проблемы выходит за рамки категории верно/неверно. Решение контингентно: ситуация после вмешательства может стать лучше, хуже, намного лучше. Проблема в реальных условиях изменяется с течением времени, таким образом, окончательного решения нет. Например, проблема в сфере отношений между сотрудниками, выявленная в организации, может измениться под влиянием различных внутренних и внешних факторов. Таким образом, решения менеджеров, кадровые изменения, политика фирмы, изменения в отрасли могут существенно изменить динамику отношений между сотрудниками уже в самом процессе исследования и анализа. Исходя из этого к основным характеристикам психологических явлений в целом, а также в области труда можно отнести многогранность, нестабильность и непредсказуемость. Петтигрю (Pettigrew et al. 2001) критически подходит к доминирующим исследовательским подходам в организационной психологии в связи с атемпоральностью, апроцессуальностью и аконтекстуальностью, именно упомянутый факт является основанием онтологического аргумента. Доминирующие исследовательские конструкции, направленные на изучение фрагментов процесса в трудовой организации, оставляют без внимания явления трансформации изучаемого феномена в течение длительного периода, разницу, получаемую в зависимости от конкретного контекста, в котором осуществляется процесс, что само по себе отрицает эссенциальные атрибуты, такие как процессуальность, своевременность и контекст. В случае рассмотрения социальных, психосоциальных и организационных проблем необходимо поставить дополнительные вопросы. Чья это проблема? Кого эта проблема касается? Чьи интересы затрагивает или чьим интересам покровительствует? Есть ли предыстория? Как видят проблему все участники в трех измерениях? (Ђуришић-Ђојановић, 2015).

Принцип точности и сведение явления к важным свойствам, которые предлагают редукционисты, многогранность, многомерность реальной среды, гетерогенность явления и различные перспективы сотрудников, за что выступают плюралисты, в сочетании с акцентом на субъективное значение контекстов, могут стать принципами интегративного стратегического психологического подхода в области исследования организаций и того, что в них происходит

в режиме реального времени. За последнее десятилетие все больше исследователей в области организационных исследований видят идею интегративного подхода в качестве решения и ответа на многие вопросы, которые возникают при одномерном подходе, к ним относятся интегративная модель трудовой мотивации, удовлетворенность работой, психологическое благополучие и так далее. Все-таки остается вопрос о том, является ли эклектичный подход, к которому, как правило, сводятся попытки использования интегративного подхода, подходящим для понимания природы изучаемых психологических явлений на практике. Какие критерии интегративного подхода являются валидными и надежными? Увеличивает ли интегративный подход экспликативную и экспланаторную силу полученных данных? Если нет, то что необходимо «корректировать»? Различались бы теоретические и практические корректировки? Стали бы корректировки генерироваться и валидироваться на основании метода активного исследования (action research)?

С точки зрения исследовательского метода, существует возможность интеграции традиционного количественного и качественного метода в так называемый смешанный метод (mixed method research) и метод триангуляции. Тем не менее остается открытым ключевой методологический вопрос: если рамки изучаемого процесса неясны, переменны, если процессы, которые являются предметом нашего исследования различны по своей природе, то есть могут быть рациональными, иррациональными, если зависят от решений, которые могут в большей или меньшей степени носить инвентивный характер, быть неожиданными или деструктивными, в какой степени справедливы результаты исследований? (Brunsson, 1982; Duhaime, Schwenk, 1985). Дополнительно ставится под сомнение соответствие исследовательского дизайна, если игнорируется динамичность контекста, в котором происходят процессы, изменяющиеся во времени, а их взаимодействия отражаются и в синхронной, и в диахронной временной перспективе (Avital, 2000). Если контекст исследования насыщен неопределенностью, существенно отличающейся в реальном времени и пространстве, не только по отношению к лабораторным условиям исследования, но и по отношению к условиям «in vivo», необходимо разрабатывать новые научные подходы и методы, которые бы выходили за рамки дихотомии верно/неверно линейной модели причинно-следственных связей, которые бы были эффективными в неопределенной и нечеткой (fuzzy) среде.

После тщательного изучения и анализа исследований основных психологических процессов и явлений в организации: лидерства, мотивации и приверженности, коммуникации, коллективного принятия решений, конфликтов, возможностей, коллективной производительности и продуктивности, стресса, коллективных действий, Хаслам (Хаслам, 2004) приходит к выводу, что необходимо четко сформулировать новую метатеорию, предполагая, что теория и конструкт социальной идентичности могут являться основанием для понимания организационного поведения. Поскольку социальная идентичность, пишет Хаслам, важным образом показывает ключевые организационные процессы в онтологическом смысле, это может быть случаем «органического» плюрализма. «Это бы был подход, который соединяющий организационную теорию и практику, представляя собой устойчивую организационную парадигму» (Haslam, 2004).

Однако, можно сделать замечание, в первую очередь связанное с онтологией, стремление к статусу метатеории. Органический плюрализм, который сокращает анализы организационных явлений в области социальной идентичности, может определяться в качестве монистического плюрализма. В этом случае речь идет о столкновении с основными недостатками редукционистского подхода, который выступает в пользу каузальной линейности в понимании сложных динамических систем, таких как организационные системы. Особые трудности возникают в исследовании сложных процессов, таких как управление организационными изменениями, управление знаниями и инновациями (Nonaka, Toyama, 2005; Orlikowski, 1996).

Возможно ли решить приведенную контроверзу? Решение возможно с помощью, казалось бы, парадоксального процесса: противоположно логики редукции, введением новых дистинкций. Примером может быть дистинкция между остенсивными и перформативными аспектами организационных рутин в качестве источника перемен и инноваций (Feldman, Pentland, 2003).

Необходимо новое концептуально-методологическое решение для изучения возможностей применения теории хаоса и похожих теорий, в которых поведение и процессы в сфере труда рассматриваются как динамические нелинейные системы. Теории детерминированного хаоса, теории катастроф, теории сложности, а также исследования, разработанные на основе временных рядов, дают несколько важных взглядов в изучении психологических явлений в области психологии труда, организационной психологии и психологии организационных изменений и развития. Макро- и микропроцессы не могут исследоваться одновременно. В макропроцессе минимальные изменения начальных параметров во времени и пространстве могут оказывать значительное влияние на динамику системы. Например, тестирование трудовой мотивации, когда время приводится как важная димензия процесса и нелинейность динамической системы, проливает новый свет на отношение сотрудника к рабочему заданию. Оказалось, что трудовая мотивация имеет фрактальную структуру, то есть на различных уровнях существуют флуктуации, которые не зависят от характера рабочего задания (Navarro, & Arrieta, 2010).

Основные вопросы, которые остаются недостаточно исследованными – это механизмы психологической, социально-психологической и биопсихологической адаптации и аффирмации отдельных лиц и групп в сфере труда и в организации как динамической нелинейной системе. Речь идет о результатах взаимодействия психологических и социальных процессов в трудовой организации, а также о характере связи макро и микромеханизмов, которые обеспечивают трансформационные процессы в системе.

Теории детерминированного хаоса, сложности и саморегулирования с основными положениями нелинейных динамических систем могли бы стать наиболее подходящей концептуальной и методологической основой для будущих исследований в области психологии труда и организации.

Примечание: Статья является результатом работы по проектам Министерства образования, науки и технологического развития 179018: «Идентификация, измерение и развитие когнитивных и эмоциональных компетенций важных для общества, ориентирующегося на европейскую интеграцию» и «Повышение качества и доступности образования в процессах модернизации Сербии» (№ 47008).

## Литература

Ђуришић-Ђојановић, М. (2015). Општи проблеми истраживања у примењеним наукама: критика традиционалних приступа истраживања, (11-33) у: Миросава Ђуришић-Ђојановић (ур.) Нови погледи и перспективе у психологији рада и организације. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Kun, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.

Avital, M. (2000). Dealing with time in social inquiry: A tension between method and lived experience. *Organization Science*, 11: 665-673.

Batie, S. (2008). Wicked Problems and Applied Economics, *American Journal of Agricultural Economics*, 90, 5, 1176–91.

Brunsson, N. (1982). The irrationality of action and action rationality: decisions, ideologies, and organizational action. *Journal of Management Studies* 19, 1, 29–44.

Conklin, J.E. (2006). *Dialog Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problems*. Napa, CA: CogNexus Institute.

Duhaime, I.M. Schwenk, C.R. (1985). Conjectures on cognitive simplification in acquisition and divestment decision making. *Academy of Management Review* 10 (2): 287–295.

Haslam, S.A., (2004). *Psychology in Organizations: The Social Identity Approach*, 2nd Edition. London: SAGE Publication.

Feldman, S. M. /Pentland, T. B. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94–118.

Navarro, J., & Arrieta, C. (2010). Chaos in human behavior: The case of work motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 244-256.

Nonaka, I., Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis, *Industrial and Corporate Change* 14, 3, 419-436.

- Nord R.W. & Connell, A.F. (2011). Rethinking the Knowledge Controversy in Organisation Studies A generative Uncertainty Perspective. New York, London:RoutledgeTaylor&FrancisGroup.
- Orlikowski, W.J. (1996). Improvising Organizational Transformation over Time: A Situated Change Perspective, Information Systems Research, 7, 1, 63-92.
- Pettigrew, A. M., Woodman, R. W. & Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: challenges for future research. Academy of Management Journal, 44 (4), pp. 697-713.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРАКТИКА**

**И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Рассмотрены понятия деятельности и практики в их взаимном соотношении и в связи с конкретизацией понятия психологической практики. Понятие деятельности представлено в узловых компонентах его историко-философского и историко-психологического развития. Дан операциональный критерий различения деятельности и практики. Рассмотрено соотношение практики и познания. Определены понятия психологической и духовной практики.

Ключевые слова: деятельность, деятельностный подход, практика, познание, психологическая практика, духовная практика, субъект, воздействие.

## **ACTIVITY AND PRACTICE**

**I. N. Karitsky**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Concepts of activity and practice are considered in their mutual relation and in connection with concretization of concept of psychological practice. Concept of activity is represented in core components of its historical, philosophical and historical-psychological development. Operational criterion for distinguishing between activity and practice is given. Correlation between practice and cognition is considered. Concepts of psychological and spiritual practice are defined.

Keywords: activity, activity approach, practice, cognition, psychological practice, spiritual practice, actor, impact.

Практика обычно определяется как «материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания» (Аверинцев и др., с.503), хотя, надо отметить, в последние десятилетия существует тенденция более широкой трактовки практики. Практика является, в первую очередь, человеческой (социальной) деятельностью и имеет базовую структуру деятельности. Под деятельностью в этом случае понимается «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» (Аверинцев и др., с.160). Основные характеристики деятельности – субъектная активность, сознательность, целенаправленность, предметность. Всякая деятельность включает в себя субъект и объект деятельности, цель, средства, условия, результат и сам процесс деятельности.

Понятие деятельности было всесторонне проанализировано философами, социологами, психологами и другими специалистами. В частности, деятельность изучали отечественные философы Г.С.Батищев, Н.С.Злобин, М.С.Каган, И.Т.Касавин, В.Ж.Келле, А.М.Коршунов,

В.А.Лекторский, А.Л.Никифоров, А.П.Огурцов, А.А.Пископпель, Ю.К.Плетников, В.Н.Сага-товский, В.С.Степин, Н.Н.Трубников, В.С.Швырев, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и мн. др. (Деятельность..., 1990). Их исследования также учитывали результаты, полученные в немецкой классической философии, в первую очередь в работах И.Г.Фихте и Г.В.Ф.Гегеля, а также тот вклад в исследовании практической деятельности, который был сделан К.Марксом. В течение многих десятилетий анализ деятельности, ее различных аспектов, а также деятельност- ный подход к различным психическим и социально-психологическим явлениям составляли и продолжают составлять важнейшее направление исследований отечественной психологии (Брушлинский, 1997; Войскунский, Ждан, Тихомиров, 1999; Гальперин, 1999; Карпов, 2015; Леонтьев, 1983; Мазиллов, 2003; 2007; Мазиллов, Слепко, 2015; Платонов, Голубев, 1977; Ру-бинштейн, 1989; Ярошевский, 1985 и мн. др.). На основе деятельностного подхода были полу- чены существенные результаты, составившие весомое вложение в мировую психологию, а многие идеи деятельностного подхода только осваиваются западными исследователями. Тео- рия деятельности и различные ее аспекты также активно развиваются рядом зарубежных ис- следователей из многих стран мира (Карицкий, 2002, с.26-28; 2006, с.9-10).

И.Г.Фихте впервые рассматривал деятельность как всеобщее основание культуры, определяя субъект как чистую самодеятельность, свободную активность, созидающую мир. Более развитой концепция деятельности предстает у Г.В.Ф.Гегеля, который рассматривает де- ятельность как всепроникающую характеристику абсолютного духа, индуцируемую имма- нентной потребностью духа в самоизменении. Гегель детально анализирует структуру дея- тельности и диалектику отдельных ее компонентов, в частности – взаимоотношения цели и средства, соотношение цели и результата. Среди важнейших понятий, которые связаны с анализом деятельности, Гегель исследует понятия субъекта, противостоящего ему объекта, субъективной цели, средства, реализации цели. Деятельность есть реализация цели, снятие субъективности цели и ее объективация. Цель в деятельности сохраняет себя, имеет своим результатом саму себя. В качестве ближайших примеров цели Гегель указывает потребность и влечение. Деятельность, по Гегелю, начинается на уровне субъекта как формулировка субъ- ективной цели, как решение. Направленная вовне деятельность представляет собой уже един- ство субъективной цели и внешней объективности. Деятельность реализуется через внешний объект как свое средство. В объекте цель становится результатом деятельности. Реализован- ная цель есть положенное единство субъективного и объективного.

Дальнейшее развитие научные представления о деятельности получили в работах фи- лософа, социолога и экономиста К.Г.Маркса. Марксова концепция деятельности непосред- ственно восходит к представлениям Гегеля. Принципиальную особенность человеческой дея- тельности Маркс видел в первую очередь в ее производственном характере. По Марксу, труд есть процесс, в котором человек своей деятельностью опосредствует и регулирует обмен ве- ществ между собой и природой. Воздействуя на природу и изменяя ее, человек вместе с тем изменяет свою собственную природу. В процессе производства люди воздействуют не только на природу, но и также друг на друга, соединяясь для совместной деятельности и для взаим- ного обмена деятельностью. Продукт труда есть труд, овеществленный в предмете труда, в продукте труда происходит опредмечивание труда. Это опредмечивание совершается в самой производственной деятельности. При этом в процессе деятельности происходит опредмечива- ние не единичного труда, а всеобщих общественных форм человеческой жизнедеятельности: «предмет труда есть ... опредмечивание родовой жизни человека». По Марксу, действитель- ность должна рассматриваться как человеческая чувственная деятельность, как практика. Только в непосредственной практической деятельности действительность предстает перед че- ловеком и соединяется с ним, присваивается человеком. Сущность человека тождественна его деятельности. В практической деятельности рождается сознание человека и все его представ- ления и знания. «Производство идей, представлений, сознания первоначально непосред- ственно вплетено в материальную деятельность и в материальное общение людей...», – пишет К.Г.Маркс.

Таким образом, И.Г.Фихте, Г.В.Ф.Гегель и К.Г.Маркс рассматривают деятельность в нескольких отношениях. Во-первых, деятельность непосредственно является предметом научного рассмотрения и в ней выделяются различные структурные моменты: субъект, его характеристики, объект, его предметная сторона, цель, факторы, формирующие цель, средства, условия, процесс деятельности, результат, – и их взаимосвязи. Во-вторых, деятельность является методологическим принципом, объясняющим: бытие субъекта (Фихте), бытие абсолютного духа и его форм проявления (Гегель), общественное бытие и сознание (Маркс). Хотя анализ деятельности, осуществленный Фихте, Гегелем и Марксом важен во многих отношениях, он совершенно недостаточен для конкретно-психологического исследования феномена деятельности и его психологической реконструкции на теоретическом уровне. Вместе с тем основные положения этого анализа послужили для отечественной философии и психологии исходным звеном в дальнейшем анализе деятельности и формировании деятельностного подхода, на основе которого исследовались различные психические, социально-психологические и социологические явления.

Одной из наиболее разработанных общепсихологических концепций деятельности в отечественной психологии является концепция А.Н.Леонтьева (Леонтьев, 1983), в основе которой лежат идеи культурно-исторической теории Л.С.Выготского (Выготский, 2000). Теоретико-методологическими основаниями этой концепции являются следующие положения: представление о предметной деятельности, опосредствующей взаимодействие субъекта и объекта; представление о деятельности как единстве процессов преобразования и отражения действительности; представление о единстве внешних и внутренних форм деятельности, формировании внутреннего через интериоризацию внешнего; представление о единстве индивидуального и социального в деятельности; представление о генезисе тех или иных психических форм через формы деятельности.

А.Н.Леонтьев в целях психологического анализа деятельности также предложил схему ее структуры. Он различает понятие деятельности вообще и «особенные деятельности», «каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта». Главное, что отличает одну деятельность от другой – это различие предмета деятельности, который придает ей определенную направленность. Сужая понятие мотива, далее А.Н.Леонтьев определяет предмет деятельности как ее действительный мотив, или мотив как тот предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность. Мотив всегда отвечает той или иной потребности субъекта. Основными составляющими отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действие – это процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. подчиненный сознательной цели. Деятельность не является простым сложением составляющих ее действий. Разные действия могут осуществлять одну и ту же деятельность, и разные деятельности могут включать в себя одни и те же действия. Тот же самый процесс, рассмотренный со стороны его мотива, выступает как деятельность, со стороны его подчинения цели – как действие или совокупность действий. Всякая цель имеет свои условия достижения, что обусловлено конкретной предметной ситуацией. Это – операционный аспект действия. Цель, данная в определенных объективно-предметных условиях, есть задача. Способ осуществления действия является операцией. Следующий, более низкий, уровень анализа деятельности составляют психофизиологические механизмы, которые составляют материальную основу выполнения операций человеком (Леонтьев, 2001, с.110; Леонтьев, 1983, с.153-165).

Общее строение деятельности, предложенное А.Н.Леонтьевым, является важнейшим аспектом ее системно-структурного анализа, хотя и не единственным. В зависимости от целей и задач конкретного исследования, она может быть уточнена в тех или иных моментах или предложены иные ее расчленения и стороны рассмотрения. Таким образом, наряду с субъектом и объектом деятельности, целью, средствами, условиями, процессом деятельности и ее результатом, А.Н.Леонтьев указывает на такие структурные компоненты деятельности как потребность, мотив, предмет деятельности, действия, задачи, операции, психофизиологические механизмы. Эта схема деятельности при соответствующих уточнениях и коррекциях является одним из методологических моментов анализа психологических практик.

Как уже было отмечено, всякая практика является деятельностью. Логическим основанием для вычленения практической деятельности обычно является разделение деятельности на духовную (нематериальную) и материальную. Тогда материальная деятельность рассматривается как практическая, а духовная – как деятельность в сфере идеального. Иногда духовную деятельность не совсем точно (сужая понятие) называют теоретической (см.: напр.: Леонтьев, 1983, с.153). При этом основным определением идеального остается его определение как представителя одного материального объекта в другом, а точнее – представителя его всеобщей природы (Ильенков, 1991, с.235).

Такое разделение деятельности на практическую и духовную вполне адекватно до определенного уровня. Вся внешняя, чувственно-предметная деятельность рассматривается как материальная, практическая. А внутренняя – как духовная, идеальная. Но сложности в разнесении деятельности на практическую и духовную возникают уже в попытках определения таких видов деятельности как педагогическая, политическая, управленческая, рекламная, журналистская, художественная, психопрактическая (психологическая практика) и т.п., поскольку материальная сторона деятельности является здесь только опосредствующей стороной для идеального содержания. Педагог привносит в умы студентов представления, понятия, теории. Живописец, писатель или режиссер выражают в своих произведениях идеи, представления и отношения. Деятельность управляющего или политика состоит отнюдь не в непосредственно материальных актах управления, а опирается на различного рода интересы и ценности людей. Журналист также апеллирует к ценностям и интересам, формируя общественное мнение или заостряя восприятие тех или иных социальных явлений. Реклама информирует о товарах и услугах и формирует потребности, точнее, направляет их на определенные продукты (т.е. мотивирует в смысле А.Н.Леонтьева). Психопрактическая деятельность связана с воздействием на субъективное психическое содержание личности.

Еще одна трудность вышеприведенной трактовки практической (как материальной) и духовной (как идеальной) деятельности состоит в отношении ее к ныне достаточно широко употребляемым словосочетаниям «духовная практика», «психодуховная практика», «духовно-практическая деятельность», «психодуховная терапия», «психодуховная медицина», «ментальное целительство» и подобным. Простое решение проблемы может состоять в определении этих сочетаний как некорректных. С другой стороны, они широко используются и отражают некоторую реальность. Эта реальность включает в себя такие явления как духовный, личностный и профессиональный рост, психологическая помощь, психотерапия, психологическая коррекция, аутотренинг, медитация, визуализация, визионерский опыт, аффирмация, молитва и мн. др.

В то же время в самой дефиниции практической деятельности (практики) как «деятельности по освоению и преобразованию природных и социальных объектов» содержится возможность и несколько другой трактовки. Как уже было сказано, всякая деятельность включает в себя два основных момента, связующих субъект и объект. Первый из них – это воздействие субъекта на объект, его изменение, и второй – восприятие объекта субъектом, представленность, отражение объекта в субъекте. Но характер связи между субъектом и объектом деятельности по преобладанию одного из этих моментов (воздействие и восприятие) может быть различным. Именно по характеру связи между субъектом и объектом деятельность может быть разделена на практическую (в деятельности преобладают воздействие, изменение, преобразование объекта) и познавательную (в деятельности доминируют отражение, восприятие, познание объекта). Другими словами, момент воздействия субъекта на объект, если он является ведущим, конституирует деятельность как практическую. А момент отражения объекта в субъекте, если он составляет основное содержание деятельности, определяет ее как познавательную. Этим мы отходим от обычных соотношений практической деятельности как материальной и противопоставления ей духовной деятельности. В то же время такое уточнение понятий делает их более операциональными и устраняет известные трудности при характеристике тех или иных видов деятельности.

Таким образом, основное подразделение деятельности – это различие в ней двух видов деятельности: практической и познавательной. В то же время если рассматривать историческое развитие человеческой деятельности, то понятно, что человек изначально является практическим существом: вся человеческая деятельность на первоначальных этапах исторического процесса представляет собой практическую деятельность, знания имплицитно включены в практику и лишь существенно позднее возникает специальная деятельность по формированию знаний как таковых в «чистом» виде. Но и на этих более поздних этапах знания имеют смысл только как практические знания, которые постоянно востребованы практикой. И только современное общество может себе «позволить» существование «знаний» (теорий, концепций, представлений), действительно не имеющих отношения к живой жизни и даже навязывать их жизни. Тем не менее, в реальном историческом движении теория является частью практики, а с момента, когда начинают формироваться специальные виды деятельности по выработке знаний (научная деятельность, в первую очередь, хотя и не только), эти деятельности имеют объективный, социально детерминированный смысл лишь постольку, поскольку значимы для практики. Значит, в генезисе все виды человеческой (социальной) деятельности вырастают из практики (из производственной, в первую очередь) в результате акцентуации и развития ее отдельных моментов: там, где продолжает доминировать в той или иной форме момент преобразования действительности, речь идет о видах практики, там, где налицо преобладание отражения действительности, мы имеем дело с видами познания.

Педагогическая, политическая, управленческая, рекламная, журналистская, художественная, психопрактическая деятельности являются практическими, т.к. ведущим моментом в каждой из них является воздействие субъекта на объект, его преобразование или изменение поведения и деятельности. Педагогическая деятельность направлена на формирование и развитие личности школьника и студента, их воспитание и образование. Политическая и управленческая деятельность преобразует на том или ином уровне социальные структуры. Журналистская формирует мнение, возбуждает интерес, вводит в круг общественного достояния новые факты. Рекламная индуцирует желательное потребительское поведение. Художественная деятельность создает новые смыслы, идеалы, представления, воздействуя ими на общественное сознание. Художественная деятельность в лице отдельных своих представителей может иметь также значительный познавательный потенциал, реализуемый художественными средствами. Психопрактическая деятельность направлена на преобразование внутриличностных связей и межличностных отношений, а также при необходимости на работу с внеличным психическим содержанием (Карицкий, 2011а; 2011б; 2016).

В отличие от них научная деятельность (если не брать ее прикладной аспект) по преимуществу является познавательной, в ней познавательная составляющая превалирует над преобразованием предмета познания. Сама работа по преобразованию (развитию) концепции или теории является не деятельностью по воздействию на теоретические конструкции, а деятельностью по уточнению содержания теоретических построений в аспекте их более полного соответствия отражаемой реальности. Наука и философия являются специально организованной познавательной деятельностью. Другие сферы знания (обыденное, нравственное) являются результатом стихийного опытного взаимодействия с реальностью.

Духовная практика – это специально организованная практическая деятельность, направленная на духовный рост человека. Здесь важнейшим моментом является понятие духовной сферы человека. Ее определение в значительной мере обусловливается мировоззренческими основаниями, на которые опирается тот или иной исследователь. В частности, в советский период духовную сферу зачастую редуцировали до ментальности или творчества. С другой стороны, ни одну тысячу лет экспертами в этой области признавались различного рода духовные деятели. Вероятно, их понимание духовной области является наиболее адекватным. Для начала достаточно признать, что эта сфера наличествует в человеке, хотя ее научная экспликация и представляет серьезные трудности. В настоящее время в научной сфере духовности осваивает трансперсональная психология, а ее практическое содержание представлено многочисленными духовными практиками, в том числе психотерапевтическими, личностного роста и др.

Таким образом, практика (практическая деятельность) в самом общем виде может быть определена как деятельность по осуществлению воздействия на объект и его изменение. Это воздействие на объект совершается путем выделения его предметной стороны, которая становится предметом деятельности. Практика является социальной, сознательной, субъектно-активной, целенаправленной, поскольку таковы характеристики человеческой деятельности. Подчиненным моментом практики является ее познавательный аспект, который выполняет ориентировочную и контрольную функции практической деятельности. Общая структура деятельности является также и общей структурой практики, далее уточняемой через сугубо практические ее компоненты и приложения, в частности, психопрактические (Карицкий, 2002; 2006; 2011а; 2011б; 2016).

### Литература

- Аверинцев С.С. и др. (ред.) *Философский энциклопедический словарь*. М.: Сов. энциклопедия, 1989.
- Брушлинский А.В. (ред.) *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. М.: ИП РАН, 1997.
- Выготский Л.С. *Психология*. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. М.: «Книжный дом «Университет», 1999.
- Деятельность: теории, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990.
- Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М.: Политиздат, 1991.
- Карицкий И.Н. *Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик*. М.; Челябинск: Социум, 2002.
- Карицкий И.Н. *Психологическая практика: базовая структура*. М.: МАПН, 2006.
- Карицкий И.Н. *Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология*. 2011а. Т.4. №2. С.35-46.
- Карицкий И.Н. *Системогенез психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2011б. №22. С.36-39.
- Карицкий И.Н. *Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко*. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
- Карпов А.В. *Психология деятельности: В 5 т.* М.: Изд-во РАО, 2015.
- Леонтьев А.А. *Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность)*. М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.2*. М.: Педагогика, 1983.
- Мазилев В.А. *Методология психологической науки*. Ярославль: МАПН, 2003.
- Мазилев В.А. *Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Мат-лы III Всероссийской научно-практ. конференции / под ред. Ю.П.Поваренкова*. Ярославль, 2007. С.42-48.
- Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. *Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии*. 2015. №1. С.162-164.
- Платонов К.К., Голубев Г.Г. *Психология*. М.: Высшая школа, 1977.
- Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2 т.* М.: Педагогика, 1989.
- Войскунский А.Е., Ждан А.Н., Тихомиров О.К. (ред.) *Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева*. М.: Смысл, 1999.
- Ярошевский М.Г. *История психологии*. М.: Мысль, 1985.

## **БАЗОВАЯ СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

**И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Представлена базовая структура психологической практики. В нее входят психопрактические основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, инструментальные, действенные, феноменальные. Психопрактические аспекты: деятельностнообразующие (регуляционный профилактический, тренинговый, консультационный, терапевтический, развивающий, обучающий и др.), дополнительные (контекстный, игровой, компенсационный, интеграционный, телесный, просоциальный и т.д.). Психопрактическая динамика: системная, личностная, групповая.

Ключевые слова: психологическая практика, основные виды психопрактик, психопрактические основания, психопрактические аспекты, психопрактическая динамика.

## **BASIC STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE**

**I. N. Karitsky**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Basic structure of psychological practice is presented. It includes psycho-practical grounds: motivational, conceptual, relational, methodological, praxical, instrumental, effective, phenomenal. Psycho-practical aspects are activity-forming (regulatory preventive, training, consulting, therapeutic, developing, training, etc.), additional (contextual, game, compensatory, integration, corporal, pro-social, etc.). Psycho-practical dynamics is systemic, personal, group.

Keywords: psychological practice, main types of psycho-practices, psycho-practical bases, psycho-practical aspects, psycho-practical dynamics.

Практика и познание – две фундаментальных интенции человеческой деятельности. При этом практика онтологически предшествует познанию как в онто-, так и в филогенезе. Хотя в психологии приоритет преимущественно принадлежит познанию, но по существу дела и здесь психологическая практика должна быть поставлена во главу угла, поскольку весь смысл психологического познания направлен в конечном счете на психологическое действие, изменение, трансформацию и новое онтологическое качество человеческой личности.

Под психологической практикой (психопрактикой) мы понимаем вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. По критериям системного анализа к основным видам психологической практики относятся психологические: саморегуляция, тренинг, консультирование, терапия, практики личностного роста, хотя в эмпирическом пространстве практической психологии видов психопрактики насчитывается существенно больше, в том числе деструктивных. В соответствии с дополнительными признаками эти практики образуют ряд подвидов. Например, для психотерапии существуют такие подвиды: контекстуальная (наиболее известных подвид – сказкотерапия, другой подвид – танатотерапия и т.д.), компенсационная, тренирующая, игровая, интегративная, развивающая, коммуникативная, жизнеобучающая, экзистенциальная, терапия творчеством и т.п. (Бондаренко, 2007; Василюк, 2003; Вачков, 2000; Карицкий, 2002; 2006; 2007; 2011а; 2011б; 2016; Мазилев, 2006; 2008; Мейер, Чессер, 2001; Рамендик, 2012; Ромек, 2003; Соколова, 2006; Хозиев, 2007).

В многомерной структуре психопрактики к ее основным условным измерениям относятся вертикальное, горизонтальное и временное. Имеются и другие измерения. Вертикальную структуру психопрактики образуют ее основания, горизонтальную – психопрактические аспекты, временную – психопрактическая динамика. Эта структура имеет субъектный харак-

тер, т.е. она задана со стороны субъекта психологической практики в соответствии с его основными характеристиками, а сам субъект психопрактики является ее ведущей составляющей (Карицкий, 2007; 2011а; 2011б; 2016).

Основания психологических практик – это те методологические, теоретические, практические представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в этих практиках используются или существенным образом влияют на них. По критерию близости к психопрактическому взаимодействию выделяются следующие основания (в обратном порядке): мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные, действенные и феноменальные. Это вертикальная структура психопрактики в самом общем виде, поскольку каждое из оснований имеет свою сложную структуру. Например, для концептуальных оснований эта структура в общем виде разворачивается следующим образом: научные и вненаучные основания психопрактики; далее для научных – общенаучные, частнонаучные; для частнонаучных психологических – по основным направлениям в психологии, по школам в рамках направлений, по подшколам, собственные основания данной практики и т.д.

Мотивационные основания психологической практики составляют совокупность тех общественных, групповых и личностных (индивидуальных) потребностей, мотивов и целей, которые актуально инициируют данную практику (практику в целом как особое направление или данный конкретный психопрактический процесс), формируют ее и задают ее прочее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное и динамическое содержание. То есть мотивационные основания выполняют основную формирующую функцию психопрактики; те мотивы субъекта, которые вызывают к жизни некоторый психопрактический процесс, вместе с тем определяют его основные компоненты и особенности. Если это непосильная для самостоятельного решения клиента личностная проблема, то основной мотив психопрактики – терапевтический, практика реализуется как психотерапия и терапевтическая направленность процесса подчиняет себе все другое ее содержание. Если проблема посильная, но клиент не знает, как ее решить, то практика организуется как психологическая консультация. Если речь идет о развитии личности в целом или отдельных ее подсистем, то практика реализуется в форме личностного роста и т.п.

Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем, которые обосновывают данную практику и наблюдаемые в ней феномены, используются в ней или существенно с ней связаны. Например, та или иная психологическая теория может составлять существенную часть концептуальных оснований психопрактики. В бихевиористских (поведенческих) психопрактиках – это одна теория со своими специфическими концептами (поведение, рефлекс, обусловливание, стимул – реакция, подкрепление, пробы и ошибки, научение, оперантное обусловливание, промежуточные переменные, объективное наблюдение и т.п.), в психоаналитических – другая (тело, сознание, подсознание, бессознательное, психическая энергия, цензура, либидо, агрессивная энергия, мотивы, влечения, вытеснение, защиты, сублимация, тревога, сновидения, психосексуальные фазы развития, фиксация, невроз, эдипов комплекс, перенос и т.д.), в практиках гуманистической и экзистенциальной психологии – третья (целостный человек, уникальность отдельного индивида, анализ отдельного случая, переживание, самоактуализация, психическое здоровье, межличностное общение, ценности, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, трансценденция, одиночество, выбор, смысл существования и пр.), в когнитивных – четвертая (система психики, познавательный процесс, микроструктура процесса, информация, переработка информации, когнитивная схема, восприятие, действие, селективность, категоризация, когнитивный диссонанс, моделирование, автоматические мысли, самооценка, аффектогенная ситуация, анализ и др.) и т.д. (Бондаренко, 2007; Василюк, 2003; Вачков, 2000; Карицкий, 2002; 2006; 2007; 2011а; 2011б; 2016; Мейер, Чессер, 2001; Ромек, 2003; Соколова, 2006; Хозиев, 2007).

Реляционные (от лат. *relatio* – отношение) основания представляют собой множество ценностей, норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, выделяемым психопрактическим проблемам и способам

их решения, а также сами эти отношения. Реляционные основания психопрактики тесно связаны с концептуальными и часто трудно отделимы от них, поскольку всякое представление о реальности уже есть и отношение к ней, «чистых» описаний реальности не существует. Высший уровень реляционных оснований образуют основные смыслы и ценности данной практики. Например, по одному из ценностных критериев все практики могут быть разделены на актуализирующие личностный потенциал и манипулятивные, подчиняющие личность. По-другому – на просоциальные, адаптирующие к жизни в обществе, и трансцендентные, выходящие за рамки социума.

Методологические основания психологических практик – это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях, т.е. это способы осуществления практики и их концептуальные, феноменальные и иные ориентиры. Методологические основания психологической практики задают ее структуру как непосредственной деятельности, направляют и организуют процесс этой деятельности. Существенным элементом методологических оснований психологической практики являются ее собственно методологическое (в узком смысле, прикладное), психотехнологическое, психотехническое и методическое содержание. Психотехническое содержание психологической практики представлено совокупностью психологических приемов воздействия, на которые она может быть подразделена. Психотехнологическое содержание – это выстроенная последовательность применения этих психотехник. Методика – подробное описание метода с конкретными рекомендациями (подробнее: Карицкий, 2007; 2011б).

Практические основания представляют собой реальные способности, навыки и умения, необходимые для практических действий в данной системе, без них практика не может состояться. Практические основания подразделяются по уровням и сферам практических действий. Одни из них связаны с особенностями психопрактического восприятия, другие с соучастием, сопереживанием, совместными действиями, умениями пристройки, третьи с навыками различных психопрактических воздействий, четвертые со способностью анализировать собственные и других людей ощущения, переживания и их вербализацией или другими способами объективации. Это умения и навыки: телесные, в том числе психомоторные, сенсомоторные, идеомоторные, дыхательные, тонко-телесные, перцептивные, вербальные, чувственно-эмоциональные, ментальные, духовные, регуляционные умения разных уровней и систем, навыки влияния и воздействия на других, эмпатические способности и т.д.

Орудийные (или инструментальные) основания – это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей (результатов). Одни из них, собственно, принадлежат непосредственно человеку (голос, интонация, тело, движение, прикосновение, мимика, жесты и т.д.), другие, будучи отделимыми от него, все же сливаются с его образом (прическа, одежда, украшения, разного рода личные атрибуты), третьи целиком являются внешними (музыка, свет, цвет, видео, многообразные вещи, химические и биологические вещества, аппараты физического воздействия, природа, животные, растения и пр.), четвертые уже принадлежат тому, на кого производится воздействие (его тело, его одежда, его телесные позы, дыхание и т.п.). Существенно, что любая вещь может стать инструментом психологического воздействия, если ее используют именно с психологической целью. В ряде случаев практические и орудийные основания сливаются в одно целое, являясь сторонами одного паттерна действия (слово как навык и слово как средство воздействия).

Феноменальные (объектные, перцептивные) основания психологической практики – это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые психологическая практика выделяет, с которыми непосредственно работает, на которые воздействует, которые интерпретирует, концептуализирует и т.п. Каждая практика имеет дело со своим набором феноменов, со своим специфическим феноменальным пространством: психофизиологические – с психосоматикой, бихевиоральные практики – с поведенческими паттернами, психоаналитические – со свободными ассоциациями, сновидческой реальностью, когнитивистские – с ментальными дескрипциями и отношениями, трансперсональные – с мистическими переживаниями и т.п.

Мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические и практические основания относятся к уровню субъекта. Орудийные – частично к субъекту, частично занимают пространство между субъектом и объектом, опосредуя их взаимодействие. Феноменальные – к объекту психопрактики. Но существенно, что все они заданы от субъекта: ему принадлежит не только мотивационная, знаниевая, отношенческая, методологическая или практическая составляющие практики, но и орудийная – ведущий практику определяет, что именно будет средством психологического воздействия и в каком отношении, и феноменальная – представитель данной конкретной практики один ряд феноменов игнорирует как несущественный и даже несуществующий, другой ряд, наоборот, акцентирует, интерпретирует и использует в своей работе. Другими словами, структура психологической практики является субъектной, она сформирована по преимуществу субъектными интенциями: мотивационными, концептуальными, ценностными, методологическими, операциональными и иными. Таким образом, вертикальная структура психопрактики соотносена со структурой личности: мотивационные основания психопрактики сопоставлены мотивационной и волевой сферам личности, концептуальные – познавательной, когнитивной, реляционные – ценностной и эмоциональной, методологические – познавательной и операциональной, практические – операциональной, деятельностной, орудийные – операциональной и телесной.

Тем самым, структура оснований психологической практики есть вертикальная структура ее субъекта, интегрированная по критерию целенаправленной преобразующей деятельности. В то же время следует различать общую вертикальную структуру психологической практики и актуализированную. Если в общей вертикальной структуре практики все психопрактические основания равновыражены и детально представлены, то актуализированная имеет более и менее проявленные компоненты, обусловленные теми конкретными целями и задачами, которые решаются в ходе данного психопрактического процесса.

С уровня мотивационных оснований психопрактики детерминируется ее аспектное содержание, т.е. определяется вид психопрактической деятельности и совокупность действий, необходимых для достижения цели. Под психопрактическими аспектами понимаются существенные, относительно самостоятельные части психологической практики как деятельности, в которой они выступают как ее действия, подчиненные определенным целям (задачам). Другими словами, психопрактический аспект – это то содержание психопрактики, которое организовано ее определенной внутренней целью. Например, сформировать навык, раскрыть способность (развивающий аспект), или натренировать, улучшить работу некоторой функции (тренинговый), или нормализовать психическую деятельность в каком-то отношении (терапевтический), предупредить негативные последствия психического функционирования (профилактический), самостоятельно отрегулировать психические процессы в соответствии с некоторыми существенными критериями (регуляционный), найти или подсказать решение личностной проблемы (консультационный), задать содержательный фон психопрактики (контекстуальный), выявить личностную проблему и наметить пути ее решения вне реальной ситуации (игровой), удовлетворить некоторую дефицитарную потребность (компенсационный) и т.д.

Полный интегрированный спектр психопрактических аспектов состоит из нескольких десятков видов действий, которые подразделяются на деятельностнообразующие и дополнительные. Деятельностнообразующие психопрактические аспекты – это те виды действий, которые при генерализации образуют основные виды психологических практик и смежных видов деятельности. Под генерализацией мы здесь понимаем превращение психопрактического аспекта в ведущую деятельность, обусловленную целью практики. К деятельностнообразующим психопрактическим аспектам относятся: регуляционный (образует такой вид практики как психическая саморегуляция), профилактический (психологическая профилактика), тренинговый (тренинг), развивающий (практики личностного роста), консультационный (консультация), терапевтический (психотерапия), диагностический (психодиагностика), обучающий (обучение психопрактикам), обеспечивающий (элемент другой специальной деятельности).

Дополнительные психопрактические аспекты – это те виды действий, которые являются необходимым элементом психопрактики, но не образуют ее основные виды. К ним относятся:

контекстуальный, управленческий, игровой, компенсационный, объективирующий, коммуникативный, интеграционный, дифференцирующий, концептуализирующий, исследовательский, образовательный, прогностический, экзистенциальный, жизнеобучающий, рекреационный, поддерживающий, психосоматический, личностный, групповой, просоциальный, трансцендентный, этический, эстетический, нормативный, творческий и др.

По сути, это содержание психопрактики принадлежит другим видам социальной практики или является для всех практик общим. Контекстуальное содержание психопрактики – ее основной фон, в сказкотерапии он сказочный, в танатоконсультировании связан со смертью, в экзистенциальных практиках обусловлен основными смыслами жизни, в семейном консультировании определяется семейными взаимоотношениями, в социально-психологическом тренинге обусловлен развитием навыков общения, в тренинге личностного роста раскрывается в формах развития и т.п. Точно так же свой контекст характерен для любой социальной деятельности. Управленческое содержание психопрактики выражается совокупностью процессов управления, которые в ней реализуются, это не только прямые или скрытые управленческие воздействия ведущего практику, но и процессы групповой саморегуляции, обратные связи и пр. Вместе с тем существует специальная социальная практика управления. Игровое содержание практики аналогично такому социальному виду деятельности, как игра. В психопрактике оно решает задачу более легкого вхождения в сложные, критичные или сверхмотивированные проблемы. Это же верно и для других дополнительных психопрактических аспектов. Дополнительные психопрактические аспекты способны образовывать подвиды психологических практик, например, для психотерапии: контекстная терапия, игровая терапия, компенсационная терапия, терапия общением, развивающая терапия, интегративная терапия, терапия творчеством и т.п.

Каждый конкретный психопрактический процесс приводит к генерализации определенного деятельностнообразующего аспекта и формированию одного из основных видов психологической практики. Если тренинговый аспект становится ведущим, целью такой практики является упражнение определенной психической функции (ряда функций), остальные психопрактические аспекты играют подчиненную роль, выполняя те задачи, которые возникают по мере реализации цели этой практики. Такой практике соответствует актуализированная горизонтальная структура ее субъекта. Если в общей горизонтальной структуре психопрактики все аспекты выражены одинаково, то в актуализированной один из них приобретает доминирующее значение (в соответствии с видом практики), а остальные своеобразный рисунок, обусловленный целью и задачами данной конкретной практики.

Помимо вертикальной и горизонтальной составляющих структура психологической практики имеет временную развертку, обусловленную динамическими процессами, присутствующими в практике. Сама психопрактика имеет три вида динамики: личностную, групповую и системную. Все три вида динамики взаимосвязаны и, тем не менее, имеют собственные специфические особенности. Личностная характеризуется процессами временных или устойчивых индивидуальных изменений. Групповая – многообразными процессами, протекающими в группе. Системная – это динамика самой психологической практики, выражаемая, прежде всего, в подвижном взаимном соотношении психопрактических аспектов, а также оснований и других компонентов практики.

Субъектом психопрактики могут выступать как отдельный индивид (практики психической саморегуляции), так и участник, в той или иной форме включенный в процесс групповой практики (парной или собственно групповой), но во всех случаях он является субъектом практики, только в разных отношениях (типология этих отношений имеет несколько вариантов). Здесь мы остановимся лишь на случае, когда в качестве субъекта практики выступает ее ведущий (тренер, консультант, психотерапевт или другой специалист), и динамика психопрактики будет развернута именно с этой наблюдательной позиции. Для ведущего возможны два рода динамики: личностная и его включенность в системную динамику практики. При этом личностной динамикой можно при теоретическом рассмотрении ситуации пренебречь, если полагать, что мы имеем дело со сформировавшимся специалистом (хотя, конечно, на деле для

любого специалиста остается верным тезис, что личностные изменения того или иного рода продолжаются все время, вопрос только в их существенности и устойчивости).

Но во всех случаях, если имеется психопрактический процесс, то наличествует его системная динамика, которая, в частности, с одной стороны, определяется субъектом практики – специалистом, с другой – отражается в нем и влияет на него. В общем случае системная динамика определяется подвижным взаимным соотношением психопрактических аспектов в ходе развертывания психологической практики. Но для каждого психопрактического процесса она своя, хотя существуют некоторые закономерности общие всем практикам.

### **Литература**

- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь. Теория и практика. К.: Освита Украины, 2007.
- Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл; МГППУ, 2003.
- Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось-89, 2000.
- Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.
- Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.
- Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. Москва: ИП РАН, 2007. С. 223-247.
- Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011а. №22. С.36-39.
- Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011б. Т.4. №2. С.35-46.
- Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практич. конференции. В 8 частях. Часть 3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
- Мазиллов В.А. Методологические проблемы психологии. Ярославль: МАПН, 2006.
- Мазиллов В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Т.3. №3. С.9-24.
- Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста. М.: Форум, 2012.
- Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии. СПб.: Речь, 2001.
- Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003.
- Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
- Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С. 190-206.

## **К ИСТОРИИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: УМОЗРИТЕЛЬНОЕ И ИНТРОСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЯ**

**А. А. Костригин**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Рассматривается проблема становления российской психологии в XIX – начале XX вв. Анализируются подходы отечественных историков психологии на структуру психологии в России этого периода. Автор отмечает отсутствие единого терминологического поля и представления о содержании направлений психологической науки. Автор предлагает собственную классификацию направлений в психологии в России в XIX – начале XX вв., основанную на доминирующем методе получения психологических знаний (умозрение, интроспекция, эксперимент и измерение). В каждом направлении были выделены два вектора: субстанциональная

психология (душа как самостоятельная субстанция) и функциональная психология (психика как функция мозга и нервной системы). Подробно рассматривается только умозрительная и интроспективная психология.

Ключевые слова: история психологии, предмет психологии, методы психологии, умозрительная психология, интроспективная психология, дореволюционная психология

## **TO HISTORY OF PREREVOLUTIONARY RUSSIAN PSYCHOLOGY: SPECULATIVE AND INSPECTIVE DIRECTIONS**

**A. A. Kostrigin**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The problem of the formation of Russian psychology in the XIX - early XX centuries is considered. The approaches of Russian historians of psychology to the structure of psychology in Russia of this period are analyzed. The author notes the absence of a single terminological field and the idea of the content of the directions of psychological science. The author offers his own classification of directions in psychology in Russia in the XIX - early XX centuries, based on the dominant method of obtaining psychological knowledge (speculation, introspection, experiment and measurement). In each direction, two vectors were singled out: substantive psychology (the soul as an independent substance) and functional psychology (the psyche as a function of the brain and the nervous system). Only speculative and introspective psychology is considered in detail.

Keywords: history of psychology, subject matter of psychology, methods of psychology, speculative psychology, introspective psychology, prerevolutionary psychology

Интерес к истории психологии в современном обществе, явственно обнаружившийся в конце XX в., не угасает. Это понятно, ибо в историческом знании отражается закономерная последовательность развития знания о психических процессах и индивидуальных особенностях (предметное знание) и знания о самом процессе психологического исследования (методологическое знание), именно историческое знание помогает понять общее состояние психологии в каждом временном периоде. В.А. Мазиллов называет наиболее характерные для современной истории психологии проблемы, требующие скорейшего разрешения: проблема факта и фактологической основы, проблема терминологии, проблема «клиширования», проблема «неявной» методологии, проблема усиления методологической составляющей при описании истории психологии, проблема отсутствия (недостаточной разработанности) философской психологии (Мазиллов, 2014). Все вышеперечисленные вопросы остро встают при изучении такого российского историко-психологического феномена как умозрительная и интроспективная психология конца XIX – первой трети XX вв.

В конце XIX в. происходят перемены в области психологии: обретая самостоятельность от философии, открыв экспериментальные лаборатории и создав программы развития, психология не смогла преодолеть противоречивость, разнонаправленность в теориях ученых и мыслителей, что и становилось ведущей научной проблематикой – поиск психологией своего места выражался в ее «кочевании» по другим научным областям (физиологии, философии, религии, педагогики и др.). Таким образом, к концу XIX в. сложилось несколько направлений в психологической науке, описание принципов разделения которых в настоящее время приобретают высокую значимость.

Сложность разработки универсальной классификации направлений российской психологии в конце XIX в. видна в том, что такая классификация должна отражать не структуру областей психологической науки в современном смысле, где основанием для классификации служит разделенные на фундаментальные и прикладные области исследований (общая психология, психология личности, психологическое консультирование), либо область практики (педагогическая, организационная, спортивная психология и др.), но она должна рассматривать направления, исходя из доминирующей в ней методологии и теории. Сложилась следующая

картина: внутри определенного методологического направления разрабатывались собственные взгляды на познавательные процессы, вопросы личности, вопросы обучения и воспитания. Структура психологического знания была настолько этим осложнена, что если мы говорим о каком-то аналоге психологии XIX – начала XX вв., то мы должны оговариваться, в какой методологической парадигме разрабатывались эти вопросы. Соответственно, чтобы перевернуть угол зрения при рассмотрении психологии в России XIX в., необходимо начать говорить об общей психологии в целом, внутри которой выделять различные направления.

Однако, прежде чем заниматься этой проблемой, необходимо решить другую задачу, которая современными авторами лишь декларирована, но глубоко не проработана: это проблема основания классификации направлений в отечественной психологии рубежа XIX–XX вв. Анализ взглядов современных исследователей в области истории психологии относительно структуры психологии в России в XIX – начале XX вв. показывает, что несмотря на широкую разрозненность в основаниях и названиях направлений, с некоторыми оговорками можно вывести две группы исследовательских подходов.

Первая группа – разделение психологии на «идеалистическую» и «материалистическую». Данный подход присутствует только в советской истории психологии (Б.Г. Ананьев, Е.А. Будилова). Причина кроется в доминирующей идеологии в советской науке: от «идеалистического» избавлялись, к «материалистическому» стремились. Частично такая дихотомия поясняет некоторую доминанту той или иной философской позиции у представителей того или иного направления, но она существенно запутывает понимание. Материалистическая психология, считавшая психику частью материи, должна была стать синонимом экспериментальной, объективной психологии. Однако некоторых представителей, отнесенных советскими историками психологии к материалистам, по сути, сочли не экспериментаторами (Н.Г. Чернышевский, К.Д. Кавелин), а философами, что усложняет дело, т.к. нужно вносит множество оговорок.

Так же обстоит дело и с идеалистической психологией. Самым ярким примером искусственности такой классификации является отнесение Г.И. Челпанова к идеалистам в психологии: даже не просто к идеалистам, а к идеалистам-экспериментаторам. Данная классификация не чувствительна к тем концепциям, которые были на стыке этих философских позиций, не чувствительна к методам, которыми пользовались ученые.

Другой крупной группой классификаций будут те, где выделяются религиозно-философская (идеалистическая, философская, духовно-нравственная), эмпирическая (интроспективно-психологическая) и экспериментальная (естественно-научная, материалистическая) психология (В.А. Кольцова, О.А. Артемьева, В.В. Аншакова, А.Н. Ждан, А.Р. Батыршина; отчасти Т.Д. Марцинковская, М.С. Гусельцева, Е.В. Левченко).

Имея, безусловно, множество достоинств, тем не менее, недостатком данного подхода является некорректное разделение ученых между эмпирическим и религиозно-философским направлениями: очень часто те, кого относят к религиозно-философским психологам (П.Д. Юркевич, С.С. Гогоцкий, В.А. Снегирев, А.И. Введенский, М.И. Владиславлев и др.), могут быть отнесены и к эмпирикам – из их текстов становится ясно, что позиции «истинных» эмпириков (по классификациям историков психологии), и философов, и богословов очень похожи. Это можно объяснить общностью метода исследований психических явлений.

Все озвученные проблемы связаны с недостаточным прояснением методологии (метода и предмета исследования), внимание к которой сегодня обращается многими специалистами (Журавлев, Ушаков, 2011; Мазилев, 2014). Автор считает, что одной из попыток ответа на некоторые поставленные вопросы является новое основание для классификации направлений отечественной психологии на рубеже XIX–XX вв., а именно: подходы психологов этого времени необходимо разделить по методу, который доминирует в их научных исследованиях, и предмету психологии как науки. Можно выделить три общих метода исследований среди всех концепций: умозрение (метод, использующийся в философии), интроспекция (самонаблюдение) и эксперимент и измерение (собственно экспериментальный метод). Соответственно, можно выделить умозрительную психологию, интроспективную психологию и экспериментальную психологию.

Такие вопросы, как, например, к какому направлению отнести того или иного ученого, если, используя один и тот же метод, ученый придерживается разных направлений, решаются при помощи выделения дополнительных подразделений в каждом методологическом направлении (учитывая предмет психологии). Автор выделяет два крупных общих интеллектуальных потока в психологии и философии: субстанциональный, признающий душу (психику, сознание) самостоятельной субстанцией, и функциональный, признающий душу частью материи, одним из видов материи, подчиняющимся законам физики, функцией мозга и нервной системы. Таким образом, подобные течения можно выделить в каждом указанном нами психологическом направлении: 1) умозрительная субстанциональная психология и умозрительная функциональная психология; 2) интроспективная субстанциональная психология и интроспективная функциональная психология; 3) экспериментальная субстанциональная психология и экспериментальная функциональная психология (Костригин, Стоюхина, 2016).

Изначально поставив перед собой задачу в нашей работе рассмотреть только умозрительную и интроспективную психологию (Зенько, 2007; Козлов, 2017; Костригин, 2015; Мазиллов, Костригин, 2016; Стоюхина, Костригин, 2015; Стоюхина, 2014; Стоюхина, 2016; Стоюхина, Мазиллов, Костригин, 2015; Mazilov, Kostrigin, 2017) назовем некоторых представителей именно этих направлений.

Умозрительная психология:

а) функциональная: Н.Г. Чернышевский, М.А. Антонович, П.Н. Ткачев (и др.).

б) субстанциональная: П.С. Авсенева (арх. Феофан), Антоний (Храповицкий), С.П. Автократов, Н.А. Бердяев, А.А. Богданов, Н.М. Боголюбов, Б.П. Вышеславцев, архимандрит Гавриил, А.И. Галич, А.К. Гиляревский, Ф.А. Голубинский, П. Загорский, Ф.Ф. Зелинский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.Н. Карпов, А.А. Козлов, В.П. Кудрявцев-Платонов, В.И. Кутневич, П.Л. Лавров, И.И. Лапшин, П.И. Линицкий, Н.О. Лосский, О.М. Новицкий, В.В. Розанов, Ф.Ф. Сидонский, В.А. Снегирев, В.С. Соловьев, Г.Е. Струве, М.М. Тареев, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, И.П. Четвериков, Л.И. Шестов (и др.).

Интроспективная психология:

а) функциональная: Н.Г. Чернышевский, М.А. Антонович, П.Н. Ткачев (и др.).

б) субстанциональная: П.С. Авсенева (арх. Феофан), С.П. Автократов, Ю.А. Айхенвальд, Антоний (Храповицкий), А.П. Аристов, архимандрит Гавриил, А.И. Галич, А.И. Введенский, М.И. Владиславлев, Б.П. Вышеславцев, А.К. Гиляревский, И.М. Гобчанский, С.С. Гогоцкий, М.С. Григорьевский, Н.Я. Грот, Н.Г. Дебольский, П. Загорский, Ф.А. Зеленогорский, Ф.Ф. Зелинский, В.В. Зеньковский, Н.А. Зубовский, В.Н. Ивановский, И.А. Ильин, К.Д. Кавелин, А.А. Козлов, П.Л. Лавров, И.И. Лапшин, Л.М. Лопатин, Н.О. Лосский, О.М. Новицкий, Л.И. Петражицкий, В.В. Розанов, Л. Саломе, В.А. Снегирев, Г.Е. Струве, М.М. Троицкий, С.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, И.П. Четвериков, А.И. Шпаковский, Г.Г. Шпет, П.Д. Юркевич (и др.).

Этот список ученых неокончательный, автор статьи лишь пытается очертить границы наиболее известных концепций российских психологов и философов XIX – начала XX вв.

## Литература

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5-16.

Зенько Ю.М. Основы христианской антропологии и психологии. СПб.: Речь, 2007.

Козлов В.В. Русские духовные традиции и истоки духовной психологии в России // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 1. С. 174-186.

Костригин А.А. «История души» П.С. Авсенева как психологическая дисциплина // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. С. 20-29.

Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Умозрительная и интроспективная психология в России в XIX – начале XX вв.: определение понятий, границы направлений // Психология и Психотехника. 2016. № 9. С. 755-765.

Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. С. 202-210. С. 203.

Мазиллов В.А., Костригин А.А. Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 3 (42). С. 97-111.

Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А. Отечественные психологи конца XIX - начала XX вв. о снах и сновидениях // Психология и психотехника. 2015. № 1. С. 63-69.

Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философская психология в творчестве Н.М.Боголюбова // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2014. № 1. С. 198-208.

Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философский психолог М. С. Григорьевский и педагогическая психология // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.15. С.2501-2505.

Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А., Костригин А.А. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 138-149.

Mazilov V.A., Kostrigin A.A. The work of V.A. Snegirev: an historical and psychological study // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). С. 198-210.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО В ПРАГЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕФЕРАТОВ СТУДЕНТОВ РУССКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. КОМЕНСКОГО)**

**А. А. Костригин**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В статье обсуждается вклад В.В. Зеньковского в развитие педагогической психологии и педологии во время его работы в Русском педагогическом институте им. А.Я. Коменского в Праге (1923-1926). Автор считает, что студенты, прослушавшие курсы В.В. Зеньковского, могут считаться его учениками. Автор рассматривает положения пражской школы В.В. Зеньковского на примере студенческих рефератов по педагогической психологии. Рефераты были обнаружены в архивных фондах РПИ.

Ключевые слова: Зеньковский, Русский педагогический институт, Прага, научная школа, педагогическая психология, педология, история психологии, российское психологическое зарубежье, студенты, рефераты, архивы.

## **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND PEDOLOGICAL SCHOOL OF V. V. ZENKOVSKY IN PRAGUE (CASE OF STUDENT ESSAYS AT COMENIUS RUSSIAN STUDENT PEDAGOGICAL INSTITUTE)**

**A. A. Kostrigin**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The paper discusses the contribution of V.V. Zenkovsky to the development of pedagogical psychology and pedology during his work at Comenius Russian Pedagogical Institute in Prague (1923-1926). The author believes that the students attended Zenkovsky's courses can be considered as his disciples. The author examines the ideas of Zenkovsky's Prague school on the example of student essays on pedagogical psychology. The essays were found in the RPI archives.

Keywords: Zenkovsky, Russian Pedagogical Institute, Prague, scientific school, pedagogical psychology, pedology, history of psychology, Russian abroad psychological community, students, essays, archives.

Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962) – выдающийся русский философ, психолог, педагог, богослов, представитель российского психологического зарубежья (Костригин,

2016, 2017), наследие которого оставалось везде, где он работал (Россия, Королевство сербов, хорватов и словенцев, Чехословакия, Франция) (Зеньковский, 2008; Кирдяшова, 1998; Мокшина, 2013).

Его творчество оказало такое значимое влияние на развитие гуманитарных наук (философия, богословие, психология, педагогика, антропология и др.), что, скорее всего, трудно определить количество его учеников, очных и заочных. Тем не менее, к числу тех, на кого оказали влияние философско-психолого-педагогические концепции В.В. Зеньковского, точно можно отнести студентов, которые учились в институтах, где преподавал ученый (Киевский университет, Фребелевский педагогический институт, Белградский университет, Русский педагогический институт им. Коменского в Праге, Свято-Сергиевский богословский институт в Париже). Мы обратимся в нашей статье к работе ученого в Русском педагогическом институте им. Коменского (РПИ).

Несмотря на короткий период жизни и творчества В.В. Зеньковского в Праге (1923-1926), эти годы являются одними из наиболее продуктивных в области психологии детства, педагогической психологии и педологии. Помимо преподавательской деятельности, психолог проводил и исследования: к таковым относится изучение воспоминаний русских детей о периоде с 1917 г. до момента поступления в гимназию уже в эмиграции (дети писали сочинения на тему «Мои воспоминания с 1917 г.») (Дети эмиграции..., 2001).

Преподавая в РПИ, он вел несколько дисциплин (Общая психология, Психология детства и школьного возраста, Педагогическая психология, Психотехника в школе) (Костригин, 2017). По некоторым из этих предметов студенты должны были готовить рефераты для получения зачета и экзамена.

Здесь мы рассмотрим только некоторые студенческие рефераты по детской и педагогической психологии. Мы обращаемся к этим материалам неслучайно. Как правило, реферативные работы задаются преподавателями по определенному принципу: студенты изучают те работы, которые наиболее важны для формирования того мировоззрения и научных взглядов, которые разделяет их преподаватель/ научный руководитель/ наставник. Говоря конкретнее, скажем, что, по нашему убеждению, В.В. Зеньковский просил студентов рассмотреть в своих рефератах работы, которые помогут им сформировать определенные психолого-педагогические взгляды.

Рассмотрим тематику и содержание студенческих рефератов по педагогической психологии и педологии под руководством В.В. Зеньковского.

М.Е. Блинов (1883-?) написал реферат на тему «Педагогическое значение детских рисунков» (на работу Ф. Чада «Практическое значение детских рисунков» (1918)) (ГАРФ, Д. 66). По мнению студента, рисунки являются важным произведением в творчестве и жизнедеятельности ребенка. С их помощью учитель может изучить душу ребенка, учитывая замысел и условия, в которых они были нарисованы. Детские рисунки имеют ряд особенностей, которые отчасти совпадают с речевыми характеристиками этого возраста: несовершенство, бедность, краткость, неполнота.

По рисункам можно определять индивидуальные черты ребенка: внимание, невнимательность, шаблонную несамостоятельность или самостоятельное понимание вещей, наивность, опытность; более того, анализ рисунка показывает правильность или неправильности взглядов и представлений о предметах, что позволяет нам корректировать его представления.

Наконец, М.Е. Блинов описывает анкету для анализа детских рисунков. В нее должны входить следующие пункты: 1) Пол, возраст, физические и психологические особенности, статус родителей; 2) Ребенок рисовал по собственному желанию или по просьбе (принуждению) со стороны?; 3) Как ребенок - рисовал с натуры, с картинки или по памяти?; 4) Что ребенок нарисовал или что хотел нарисовать, последовательность рисования деталей; 5) Другая информация: «любит ли ребенок рисовать дома или в классе; как вообще успевает в рисовании и при каких условиях возник данный рисунок; какое отношение имеет рисунок или часть его к знакомым уже ребенку предметам, картинкам; в какой стадии развития речи находится; что думает сам об успешности или недостатках своего рисунка» (ГАРФ, Д. 66, Л. 9 об.).

З.Т. Витвицкая (1898-?) написала реферат на тему «Мышление и логика в детских вопросах» (пока нами не установлено, чья работа реферировалась) (ГАРФ, Д. 68). Рассматривая особенности мышления детей 3-8 лет, студентка обращается к такому материалу, как вопросы. Через них педагог и психолог может изучить мыслительную деятельность ребенка. «Ведь каждый вопрос дитяти является продуктом иногда очень длительной умственной работы, а потому в нем ярко выступают все специфически особенности детской мысли» (ГАРФ, Д. 68, Л. 2).

По мнению З.Т. Витвицкой, вопросы в мыслительной и речевой деятельности ребенка появляются тогда, когда есть необходимость к чему-то приспособиться. Среди видов вопросов особенное место составляют вопросы «почему».

«Первые «почему» относятся больше к области чувства, чем ума, т.е. обнаруживают не настоящую любознательность, а разочарование от отсутствия желаемого предмета или нереализации желаемого явления» (ГАРФ, Д. 68, Л. 2). Все вопросы «почему» можно разделить на 3 группы: «почему» причинного объяснения, «почему» мотивации и «почему» доказательства. Кроме того, в 7-8 лет надо различать еще группу «почему» логического доказательства.

Ю.И. Кирпа (1889-?) работала над рефератом на тему «Душа воспитателя по Кершенштейну» (на работу Г. Кершенштейнера «Душа воспитателя и проблема подготовки учителей» (1921)) (ГАРФ, Д. 74). Воспитатель – это тот человек, который желательно или нежелательно влияет на психическую жизнь ближних, «в смысле подъема к высшему бытию» (ГАРФ, Д. 74, Л. 4 об.). Воспитатель – человек, который влияет не только как носитель ценностей, или каких-нибудь своекорыстных намерений, или как творец каких-нибудь культурных добродетелей, но из своеобразного побуждения.

Студентка полагает, что педагог должен обладать следующими ценностями: логическими, теоретическими, эстетическими, религиозными, техническими, хозяйственными, моральными. К способностям можно отнести: способность влиять, религиозный задаток, юмор, наглядное объяснение материала, эстетический вкус, способность вести класс, способность внутреннего переживания, самосознание, способность к диагнозу другой личности.

А.З. Куликов (1888-?) трудился над рефератом по теме «Критико-библиографический обзор литературы по психологии детства в Советской России за последние десять лет» (на работы: Н.А. Рыбникова «Религиозная драма ребенка», «Детские рисунки и их изучение», «Язык ребенка»; В.А. Рыбниковой-Шиловой «Мой дневник») (ГАРФ, Д. 77). В своей работе А.З. Куликов рассматривает достижения советской детской психологии и педологии за прошедшие десять после Октябрьской революции.

Прежде всего, о работе самого Н.А. Рыбникова он отзывается с уважением: «Немного осталось тружеников, отдающих свои знания, силы и опыт для изучения ребенка, душа которого представляет неразгаданный сфинкс и ее необходимо изучать, дабы знать, как подойти к ребенку. Книги одного из немногих исследователей детской души Н.А. Рыбникова я и постараюсь разобрать» (ГАРФ, Д. 77, Л. 6).

1-я книга – «Религиозная драма ребенка» (1918). Книга повествует о такой ситуации в семье, когда девочку, родившуюся в еврейской семье, крестили в Христианство. Студентом отмечается раздвоенность и отсутствие того культурного и религиозного воспитания, которое присуще их семье. Выходом из такой ситуации, считает А.З. Куликов, является воспитание цельного мировоззрения, а не узкого и одностороннего.

2-я книга – «Детские рисунки и их изучение» (1926). Работа представляет данные изучения детских рисунков, в котором применялся биографический метод. Однако новых интерпретаций не представлено.

3-я книга – «Язык ребенка» (1926). Автор приводит цитату Н.А. Рыбникова: «Из всех чудес развития ребенка детская речь поистине является “чудом из чудес”» (ГАРФ, Д. 77, Л.11). Ребенок имеет свой путь «словотворчества». Несмотря на разнообразие говора детей различных наций, все же есть возможность усмотреть некоторую международность (интернациональность), сходство управляющих речью законов, аналогичных тем законам, по которым складывается первоначально язык человечества.

4-я книга – «Мой дневник» (авт. В.А. Рыбникова-Шилова). Дневник представляет записи матери о развитии своего ребенка от 0 до 3 лет. По мнению А.З. Куликова, особенный интерес дневник представляет для матерей и воспитательниц.

А.Г. Оше-Носаль (1889-?) реферирует работу Г. Стэнли Холл «Детская ложь» (1890) (ГАРФ, Д. 79). С точки зрения Ст. Холл, ложью нельзя считать любое отклонение от истины, а только лишь некоторые ее виды, связанные с сознательным искажением. Студентка описывает, как ученый исследовал феномен лжи у детей (n=200). Было выявлено 7 групп детей, которые по-разному использовали ложь в своем поведении (7 видов лжи):

- псевдофобия или боязнь лжи, которая проявляется в том, что ребенок боится малейшего отклонения от правды (боязнь Бога или родителей).

- героическая ложь или ложь во имя самопожертвования (например, взять на себя вину).

- партийная ложь: на высказывание правды влияют личные отношения (симпатии/антипатии); ребенок может лгать по чьей-то просьбе, из верности.

- эгоистическая ложь: в игре ради победы, для прогулов школы (мнимые болезни) и др.

- фантастическая ложь: самообман в игре, вживаться в чью-то роль. Но чересчур развитую фантазия может перейти в болезненную форму.

- патологическая ложь: хвастовство, чрезмерное обращение на себя внимания; истероидное поведение. «Такого рода склонность ко лжи у девочек в дальнейшем развивается в истерию, а из мальчиков вырабатываются обманщики и шарлатаны разных видов» (ГАРФ, Д. 79, Л. 11).

- прикрашенная ложь: иногда детьми не считается ложью; фразы, которые усиливают акцент на том, что человек говорит правду («действительно так», «да упади я сейчас замертво, если это не так»).

Задача педагога, по мнению Ст. Холл, состоит в том, чтобы «хорошо разбираться в различных видах лжи и применять соответствующие средства» (ГАРФ, Д. 79, Л. 12 об.).

Нами рассмотрены психолого-педагогические и педологические рефераты студентов, выполненные под руководством В.В. Зеньковского. Такая обширность анализа психологии ребенка и педагогической психологии, к сожалению, ограничивалась теоретическими исследованиями. На данный момент, нами не обнаружено документов, которые свидетельствуют о проведении психологических исследований в стенах РПИ (кроме исследования «Мои воспоминания с 1917 г.», о котором мы упоминали выше). Но эта работа будет продолжаться.

### **Литература**

ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 66.

ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 68.

ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 74.

ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 77.

ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 79.

Дети эмиграции: Воспоминания. Сборник статей / под ред. В.В. Зеньковского. М.: Аграф, 2001.

Зеньковский В.В. Собрание сочинений. В 2 т. Т. 1: О русской философии и литературе: статьи, очерки и рецензии, 1912-1961. М.: Русский путь, 2008.

Кирдяшова Е.В. Становление и эволюция педагогических воззрений В.В. Зеньковского: Личность и факторы ее формирования: диссертация ... кандидата педагогических наук. Саранск, 1998.

Костригин А.А. История преподавания психологических, общепедагогических и философских дисциплин в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге // *Pedagogik Maňorat*. 2017. № 2. С. 52-57.

Костригин А.А. Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923-1924) // *История российской психологии в лицах: Дайджест*. 2016. № 6. С. 227-240.

Костригин А.А. Студенческая научная деятельность в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге: работы по борьбе и коррекции детской преступности в Советской России // *Наука. Мысль*. 2017. № 3-1. С. 63-70.

Мокшина Н.Г. Философско-педагогическая система В.В. Зеньковского // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2013. № 5-1 (31). С. 135-138.

## **К ИСТОРИИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ МЫШЛЕНИЯ ЖИВОТНЫХ И ЧЕЛОВЕКА В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**М. В. Курбатова, О. А. Артемьева**  
**Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия**

Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6, частично – гранта РФФИ № 17-36-01096 «а2»

Представлены предварительные результаты историко-психологической реконструкции развития сравнительных исследований мышления животных и человека в советской психологии. Раскрываются основные проблемы и направления исследований мышления животных, дается краткий обзор вклада выдающихся отечественных исследователей в их решение. Ставятся перспективные исследовательские вопросы о влиянии опыта зарубежных ученых, роли фундаментальных и прикладных исследований в изучении мышления животных, а также построения объективной периодизации развития советской сравнительной психологии с учетом социального контекста.

Ключевые слова: сравнительная психология, зоопсихология, мышление животных, история психологии, проблема развития психики.

### **ISSUE OF COGNITION COMPARATIVE RESEARCH IN SOVIET PSYCHOLOGY**

**M. V. Kurbatova, O. A. Artemeva**  
**Irkutsk State University, Irkutsk, Russia**

The paper presents the results of historical-psychological reconstruction of comparative studies of cognition development in the Soviet psychology. Animal cognition research major problems and areas are deduced. It also deals with basic and applied problems of animal cognition research, and gives brief survey of the most famous Russian scientists' contribution into the field. The following questions are put into perspective: influence of foreign scientists' experimental results on the Soviet ones, the role of fundamental and applied studies and how to construct the Soviet comparative cognition objective periodization including social context.

Keywords: comparative cognition, animal psychology, animal cognition, history of psychology, problem of mental development.

На фоне значительного интереса современных исследователей к проблемам развития российской психологии в XX веке (Артемьева, 2015; Мироненко, 2015), история сравнительной психологии в СССР является одной из наименее разработанных областей историко-научных исследований. Между тем работа в данном направлении перспективна для решения задач не только истории, но и методологии психологии. Центральной проблемой сравнительных исследований в России стала проблема исследования мышления животных. Реконструкция истории постановки и решения этой проблемы позволяет определить ряд важных тенденций развития отечественной науки.

Выделение сравнительных исследований мышления животных и человека в самостоятельное направление происходило в процессе решения отечественными психологами проблемы эволюции психического. В советский период обращение к данной проблеме было связано с необходимостью построения марксистской материалистической психологии, основанной на принципах эволюционизма. Это ставило перед исследователями ряд вопросов. Прежде всего, вопрос о том, какие высшие формы мышления доступны животным, и в какой степени они сходны с мышлением человека. Кроме того, требовалось выяснить, на каком этапе филогенеза возникают элементарные формы мышления (Зорина, 2002).

Основные проблемы, с которыми сталкивались исследователи, были обусловлены необходимостью преодоления антропоморфизма и выделения объективных критериев мышления животных и человека. Основным направлением решения данных проблем в зоопсихо-

логии и сравнительной психологии была разработка уникальных экспериментов и методов исследования. В частности, исследовались различные виды обучения, ориентация в пространстве, запоминание в естественных условиях, выбор по образцу, заучивание последовательности стимулов, обучение животных искусственным языкам, инсайт и др.

Уже в пионерских прикладных исследованиях Н.Н. Ладыгиной-Котс, а также в параллельно проводившихся работах В. Келера и Р. Йеркса (Н. Н. Ладыгина-Котс, 1923; R.M. Yerkes, A.W. Yerkes, 1929; В. Келер, 1930), у высших обезьян были обнаружены сложные формы деятельности, внешне сходные с человеческими. Продолжение этой ветви исследований требовали изучения различий инстинктивных и индивидуально приобретенных форм поведения. Также вызывало трудность разделение ассоциативного обучения и развития собственно когнитивных процессов, изучение их особенностей в естественных и лабораторных условиях. Возникла необходимость обобщения данных, демонстрировавших зависимость интеллектуальных способностей от структурно-функциональной организации мозга животного и человека.

В работе Н.Н. Ладыгиной-Котс «Дитя шимпанзе, дитя человека» (Ладыгина-Котс, 1935) отчетливо обнаруживается разочарование по поводу того, что интеллектуальные способности антропоидов несопоставимо ограничены по сравнению с интеллектуальными способностями человека. Результаты исследований Н.Н. Ладыгиной-Котс стимулировали систематический экспериментальный поиск генетических корней мышления человека и его «предыстории» в животном мире.

В этот период в советской науке начался активный поиск критериев, способных показать качественное отличие мышления животных от мышления человека и построить модель филогенетического пути от простейших зачатков мышления у животных до его высшей ступени – сознания – у человека. Так в прикладных исследованиях набирал силу генетический подход к возникновению мышления, перед общей психологией встала задача выделения кардинальных, качественных показателей изменения мышления при переходе к человеческому.

Эвристическое видение данного вопроса представлено в монографии Л.С. Выготского «Мышление и речь» (Выготский, 1934). В русле системного подхода, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что решающим фактором формирования специфического человеческого мышления является его объединение с речевым аспектом общения. У животных также присутствуют сходные формы мышления и элементы речи, но они никогда не пересекаются.

Данные идеи положили начало решению фундаментальных проблем развития психики в филогенезе и, в частности, выделению качественных различий между интеллектом животных и интеллектом человека. Основным направлением решения этой задачи стала разработка теории эволюции психики, представленная, прежде всего, работами А.Н. Леонтьева, выделившего качественно различные этапы филогенетического развития психики (Леонтьев, 1959). Данная теоретическая система и на сегодняшний день является основной, и традиционной при рассмотрении вопросов интеллекта животных и человека в отечественной психологии. Она позволяет выделять критерии интеллекта, основанные на содержании отражения и структуры деятельности.

Однако, как отмечает Г.Г. Филиппова, выделенные стадии не имеют единого основания, что свидетельствует о недостаточной сформированности научных представлений (Филиппова, 2012, с. 344). Так сенсорная и перцептивная стадия названы по форме отражения, а интеллектуальная и стадия сознания – по способу регуляции деятельности. Несмотря на это, имеющиеся названия стадий отражают характерную специфику и качественное усложнение при переходе от одной стадии к другой.

Пользуясь критериями, выделенными А.Н. Леонтьевым, отечественные исследователи разработали ряд уникальных экспериментов, направленных проверке гипотез о наличии различных форм отражения и деятельности у разных таксономических групп животных (Фабри, 2001). Использование авторских методов позволило конкретизировать представления об особенностях мышления животных и в некоторой степени преодолеть проблему антропоморфизма.

Решение еще одной задачи – разделения ассоциативного обучения и собственно когнитивных процессов, их исследования в естественных и лабораторных условиях – в работах советских ученых связано с обращением к опыту зарубежных коллег. Для этого, в частности,

использовался метод отсроченных реакций У. Хантера. Нашли применения понятие «когнитивная карта» Э. Толмена, экспериментальные исследования В. Келера и Р. Йеркса.

В целом сравнительные исследования в области мышления в СССР охватывали широкий спектр научных работ от описания физиологических особенностей вида до экспериментов, направленных на обучение приматов использованию искусственных языков. В советской зоопсихологии и сравнительной психологии начала XX в. происходила разработка и накопление огромного количества экспериментальных данных о возможностях и ограничениях мышления животных. Самостоятельным направлением стало изучение мышления высших обезьян. На основе этих данных в отечественной психологии оформилась идея о филогенетическом пути развития психики от простейших форм у животного до высших человеческих. Только к началу 1960-х гг. на фундаменте прикладных исследований в общей психологии было развито представление об эволюции психики и принципиальном качественном изменении мышления на разных стадиях развития. Это позволило блестяще решить проблемы эволюции психического и выделения критериев, отличающих мышление животных от мышления человека.

Представленный исторический экскурс не является завершенным исследованием. Для целостной реконструкции истории развития научных знаний о мышлении животных в СССР, необходим анализ вклада не только выдающихся психологов Н.Н. Ладыгиной-Котс, Л.С. Выготского, К.Э. Фабри и А.Н. Леонтьева, но и других исследователей, внесших вклад в решение данной проблемы. Дополнительного анализа требуют данные о влиянии на развитие сравнительных исследований работ зарубежных исследователей, в том числе В. Келера и Р. Йеркса. Продуктивным представляется исследование динамики обращения к идеям зарубежных ученых в текстах научных работ советских ученых. Кроме того, малоизученным остается вопрос об использовании прикладных критериев развития мышления разных видов животных, на различных стадиях эволюции.

Данные, полученные на данном этапе проводимого исследования, позволяют говорить о неравномерном характере и выраженной социальной зависимости развития сравнительных исследований мышления животных и человека в советской психологии. Поэтому еще одной перспективной задачей нашего исследования является построение объективной периодизации развития советской сравнительной психологии с учетом социального контекста.

### **Литература**

- Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М.: Институт психологии РАН, 2015.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.
- Зорина З.А. Элементарное мышление животных. М.: Аспект Пресс, 2002.
- Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М.: Комакадемия, 1930.
- Ладыгина-Котс Н.Н. Исследование познавательных способностей шимпанзе. М.: Госиздат, 1923.
- Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М.: Изд. Гос. Дарвиновского Музея, 1935.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Мироненко И.А. Российская психология в пространстве мировой науки. СПб.: Нестор-История, 2015.
- Фабри К.Э. Основы зоопсихологии. М.: Уч.-методич. коллектор «Психология», 2001.
- Филлипова Г.Г. Зоопсихология и сравнительная психология. М.: Академия, 2012.
- Yerkes R.M., Yerkes A.W. The great apes: A Study of Antropoid Life // New Haven: Yale University Press, 1929.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СВОБОДА И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ

**В. А. Мазилев**

**Ярославский государственный педагогический университет, Ярославль, Россия**

Статья посвящена обсуждению вопроса о перспективах психологии как науки. Оспаривается мнение, согласно которому психология не представляет собой единой науки, а является набором практически несообщающихся между собой дисциплин. В статье отстаивается мнение, что психология является фундаментальной научной дисциплиной, у нее прекрасное будущее. Она находится в начале своего становления фундаментальной наукой. Первый шаг, который необходимо сделать, состоит в пересмотре трактовки предмета науки. В работе предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека, анализируются преимущества такого подхода. Утверждается, что трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека позволяет решить многие проблемы, накопившиеся в общей психологии.

Ключевые слова: психология, будущее, развитие психологии, единство, фундаментальная наука, предмет, внутренний мир.

## METHODOLOGICAL FREEDOM AND FUTURE OF PSYCHOLOGY

**V. A. Mazilov**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716

The article is devoted to the discussion of the issue of the prospects of psychology as a science. The opinion is under dispute, according to which psychology does not represent a single science, but it is a set of practically non-communicating disciplines. The article defends the view that psychology is a fundamental scientific discipline, it has a beautiful future. It is at the beginning of its becoming the fundamental science. The first step to be taken is to revise the interpretation of the subject matter of science. The paper suggests the interpretation of the subject matter of psychology as the inner world of human, the advantages of this approach are analyzed. It is argued that the treatment of the subject of psychology as the inner world of human allows to solve many problems accumulated in general psychology.

Keywords: psychology, future, development of psychology, unity, fundamental science, subject matter, inner world.

Психологическое сообщество, как представляется, очень быстро забыло о той «методологической несвободе», которая имела место в советской психологии. Методология была директивной, аподиктической, предписывалось неукоснительное следование жестко сформулированным методологическим принципам. Одним из положений официальной методологии был тезис о единой психологической науке: общая психология представляет «ядро» психологии, вокруг которой группируются ее отрасли. В 1970-е годы обсуждался тезис, вызывавший тогда жаркие дискуссии, – как должна развиваться психология: «в ствол» или «в куст». Характерно, что само единство психологии в те времена под сомнение не ставилось – оппоненты были в этом вопросе единодушны.

Констатируем, что с тех пор многое изменилось. Изменились социокультурные условия, изменилась психология, изменились и сами психологи. И, конечно, наступила вожделенная свобода. И даже образец для подражания: известный лозунг П.Фейерабенда, согласно которому «дозволено все» («anything goes»). Каждый ученый может создавать свою концепцию и защищать ее любыми возможными способами. Никаких регламентирующих правил нет. Поскольку существует вышеупомянутая свобода, каждый волен высказывать свое мнение, сколь бы экзотичным оно не показалось. Как говорил небезызвестный политик, пусть цветут сто цветов.

По прогнозам лидеров психологической науки, могут быть определены проблемы, которые будут актуальными в ближайшие десятилетия. Отметим, что такие прогнозы очень важны для развития науки, можно только приветствовать проведение такого рода исследований. Однако, высказываются и другие, куда менее оптимистичные суждения.

В.Ф.Петренко отмечает: «...Нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования, называемый одним именем – «психология». И ряд областей психологии, например, социальная психология, гораздо ближе к языку и методам к родственным научным дисциплинам, например, к социологии, чем к психофизике или медицинской психологии. Вполне возможно, что в дальнейшем из «психологии» выделится целый букет предметных наук, как в свое время из философии выделились физика, химия, биология и сама психология» (Петренко, 2010, с.93).

Пока это еще не произошло, рассмотрим типичную аргументацию, которая приводится в обоснование позиции, что психологии как единой науки нет и она в принципе и не нужна. Поскольку взгляды такого рода выражаются все более часто, необходимо определить к ним свое отношение. Как ни странно, высказываются, в частности, такие тезисы:

- название психология не выражает современного состояния этой научной области;
- полноценной науки о психике так и не появилось;
- пройденный исторический путь случаен и гордиться там нечем;
- прошлое психологической науки недостойно, чтобы на него ссылаться и к нему апеллировать;
- психологии как единой дисциплины не существует, существует множество различных исследовательских подходов.

Попробуем в этом разобраться. Конечно, основания для таких суждений есть, психология ныне весьма далека от идеала. Конечно, здесь вопрос вкуса. Как говорил Сергей Сергеевич Паратов в «Бесприданнице» А.Н.Островского, «у всякого свой вкус: один любит арбуз, а другой – свиной хрящик». Но проблема, связанная со свободой, все же существует. Конечно, никто не хочет запретить любить, скажем, свиной хрящик. А состоит проблема, на наш взгляд, в том, что любое высказанное, тем более опубликованное, мнение приобретает силу. Для прояснения ситуации обратимся к концепции самоисполняющихся пророчеств («self-fulfilling prophecy»), предложенной известным социологом Робертом Мертоном еще в 1949 году (Merton, 1949). Психологам ли не знать, что наши ожидания по большей части оправдываются? Исследования показали, что эффект Пигмалиона несомненно существует... Не учитывать этого феномена при определении судьбы любимой науки, мягко говоря, не вполне дальновидно.

Наше мнение на это счет таково. Будущее психологии светло и прекрасно, что соответствует высказываниям многих замечательных представителей этой науки. Психология – несомненно, фундаментальная наука. И наука будущего тоже. И она таковой станет, когда будут выполнены некоторые условия. О некоторых из них будет сказано в тексте настоящей статьи.

Прошла половина тысячелетия с той поры в начале шестнадцатого века, когда Марко Марулич (1450-1524) придумал термин «психология». Это было одно из самых удачных изобретений в истории этой замечательной науки: термин прижился, хотя случались попытки отказаться от его использования. Представляется, это уже навсегда: как бы ни менялись в будущем взгляды на предмет психологии, название это сохранится, так как прекрасно отражает суть этой науки. Поэтому никакие кризисы психологии не страшны: вся история этой науки это не только утраты, но и поиски и обретения подлинного предмета, который бы охватил все аспекты этого самого сложного и труднодостижимого феномена из всех «пространств мира»...

В психологии накоплено огромное количество разнообразного материала: теории и концепции разного уровня, гипотезы и обобщения, материалы многочисленных исследований. Реальное богатство материалов, которым располагает психология, не осознается представителями сообщества, в первую очередь потому, что колоссальный массив данных воспринимается как недостаточно упорядоченный, соотнесенный, организованный. Представляется, что выполнено мало обобщающих работ, в которых было бы показано сходство многих проведенных исследований. Короче говоря, отсутствует необходимый методологический анализ накопленных знаний, что выступает существенным препятствием на пути интеграции в психологии.

Взгляд на эволюцию психологии на протяжении двадцатого столетия и, особенно, в последние десятилетия позволяет заключить, что в психологии наблюдается значительный прогресс. Прогресс, связанный, в первую очередь, с тем, что становится все более понятно: развитие психологии происходит закономерно, от простых одномерных моделей психического к все более сложным, более адекватно отражающим специфику психической реальности. В свете такой перспективы пройденный психологией путь не воспринимается случайным, он отмечен вехами значимых достижений, отрицать которые было бы неправильно.

Как поняли еще древние греки психе (или псюхе) это именно то, что нас интересует. Психе – объект и главная загадка. И нет никакого резона от этого отказываться. Или, если угодно: «В сущности нас интересует в жизни только одно наше психическое содержание. Его механизм, однако, и был, и сейчас еще опутан для нас глубоким мраком. Все ресурсы человека: искусство, религия, литература, философия и история науки - все это объединилось, чтобы пролить свет в эту тьму. Но в распоряжении человека есть еще один могучий ресурс - естествознание с его строгими объективными методами» (Павлов, 2004, с.255). Если кто-то не узнал цитату, она из Нобелевской лекции великого психолога Ивана Петровича Павлова. Другое дело, что пониматься, трактоваться и рассматриваться психе может существенно по-разному.

В только что опубликованных записных книжках Л.С.Выготского содержатся замечательные рассуждения о психологии. Приведем выдержки из высказываний классика психологии, имеющие отношение к рассматриваемой теме и, на наш взгляд, представляющие существенный интерес.

Первый фрагмент касается того, как Выготский подходит к предмету психологии. С нашей точки зрения, методологические рассуждения Л.С.Выготского достойны скрупулезного и внимательного анализа. В другом месте такой анализ будет проделан, здесь приведем эти высказывания без комментариев. «Полагают, что предмет психологии должен быть определен до самой психологии, в начале ее, а не в конце. Но это неверно. Полагая так, думают, что предметом науки являются эмпирические объекты, названия которых определяют ее предмет (растения, животные, вода etc.). Это не так. Предмет науки в известном смысле создается самой наукой – из ее основной абстракции (см. «Смысл психологического кризиса»), – например, предмет физики, химии, мир в астрономии. Если бы сущность вещей совпадала с их проявлениями, наука была бы излишня: это относится всецело и к предмету; если бы он лежал в мире проявлений (= эмпирический объект), наука о нем была бы излишня: это относится всецело и к предмету. Поэтому не эмпирический объект определяет имя науки, а имя науки – предмет: физические, физиологические явления, психология Раскольникова. Предмет науки есть часть действительности, представленная в понятии, а это стоит в конце. Поэтому определение стоит давать не в начале, а в конце курса: тогда оно будет содержательным. Первое определение дает точку зрения, оно необходимо должно быть взято на веру: поверьте мне, что существует нечто живое, психологическое etc. Сейчас мы увидим, каково оно. От этого первого определения через весь курс (каждое новое знание обозначает определение предмета) – к конечному полному определению, которое должно заканчивать психологию» (Записные книжки..., 2017, с.144-145). «Мы определяем предмет в меру того, как наука познала его. Физика яснее определяет, чем психология, не потому что она более ясная, а потому что более развитая наука. Определение (первое) – уравнение, в котором сказуемое есть X, раскрываемое с приближениями на всем протяжении курса. Психология = наука о психической жизни. Но что такое психическая жизнь? Ответом на это и явится вся психология в целом» (Записные книжки..., 2017, с.145).

«Можно было бы определить психологию как науку о психологической жизни (такое выражение есть у Bergson'a), но это было бы тавтологическим определением. Тавтологические определения → самые точные (тождества), но самые неплодотворные. Можно было бы сказать, что [Запись продолжается карандашом:] психология есть наука о психологических процессах или психология есть наука о психологии, потому что язык мудро называет объект психологии (психику) психологией. Это верно. Это – лучшее из возможных определений» (Записные книжки..., 2017, с. 427). Выготский продолжает: «Но оно бесплодно, так как ни на шаг не приближает нас к решению вопроса. Поэтому лучше не такое точное определение, не полностью

раскрывающее предмет, не математически идентичное левой части уравнения, а только отчасти вскрывающее его, хоть с одной стороны, дающее дробь, приближенное решение, но по существу. Поэтому на первых шагах важно во что бы то ни стало избежать тавтологии, пробиться сквозь нее, но не для того, чтоб отвергнуть ее, а для того, чтобы вернуться к ней. Ибо пользоваться мы будем левой частью уравнения (т.е. психологическим), а не правой, не раскрытием. Таким образом, надо на одну минуту отойти от тавтологии, чтоб вернуться к ней. Задача определения очень скромна: оно должно в начале курса и научного исследования сделать возможным аккумуляцию содержания тавтологии. В сущности, каждая глава психологии дает нечто к определению (насыщению содержанием) понятия «психологическое». Иными словами, определение должно дать общее направление, тенденцию, точку зрения – что во всем том, что будет изучаться (= исследоваться), делает это психологическим фактом. Первое определение, таким образом, не должно быть исчерпывающим, а скорее указанием. В конце курса оно должно сделать содержательным тавтологическое определение» (Записные книжки..., 2017, с. 427).

<Поэтому>: надо определить, раскрыть – что такое психологическое, ergo надо избежать в определении психологии этого термина. Сказать, что психология есть наука о психологической жизни и значит по смыслу, по существу раскрыть, что такое психологическое. Психическая жизнь и есть психологическое. С этой точки зрения (жизни) изучают психические процессы психологические науки – в отличие от логики и права. Это лучше, чем определить психологическое как психофизиологическое. Явление душевной жизни и психологический факт – синонимы» (Записные книжки..., 2017, с. 428). Примем к сведению рассуждения «Моцарта в психологии» (Ст. Тулмин).

Выше уже говорилось, что всю историю психологии правомерно рассматривать как смену представлений о предмете психологии. История этих поисков неоднократно описывалась разными авторами и без сомнения будет продолжена. История психологии неисчерпаема в силу многомерности ее реального предмета, поэтому версий может быть много. Здесь мы не будем приводить исторический экскурс и нашу версию исторических трансформаций понимания психологией своего предмета, это задача другой работы. В этой статье мы предлагаем нашу трактовку предмета психологии. Конечно, это одна из возможных версий. Вся история психологии представляет собой историю поисков аутентичного предмета психологии. Часто ее изображают как список утрат: психология утратила душу, затем сознание. Все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому абсолютно правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме.

В наших предыдущих работах было показано, что предмет психологии должен отвечать некоторым требованиям и иметь вполне определенные характеристики (Мазилев, 2004; 2006; 2015). Была разработана новая трактовка предмета психологии, соответствующая всем сформулированным требованиям. Представляется очевидным, для осуществления этих функций требуется не формальное определение предмета как идеи, а совокупное содержание – то, что мы называем совокупным предметом. По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека (Шадриков, 2006; Шадриков, Мазилев, 2015).

### **Литература**

Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. № 5. С.55-74.

Записные книжки Л.С.Выготского. Избранное / под ред. Е.Ю.Завершневой и Р.ван дер Веера. М.: Канон+, 2017.

История психологии: период открытого кризиса: Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992.

Мазиллов В.А. Научная психология: проблема предмета // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии / под ред. В.В.Новикова, И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А.Мазилова. Ярославль: МАПН, 2004. С.207-225.

Мазиллов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Вып.1. С.55-72.

Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. № 3. С.87-96.

Павлов И.П. Нобелевская лекция // А.Д.Ноздрачев. И.П.Павлов – первый нобелевский лауреат России. Том 1: Нобелевская эпопея Павлова / А.Д.Ноздрачев, Е.Л.Поляков, К.Д.Зеленин, Е.А.Космачевская, Л.И.Громова, В.К.Болондинский. СПб: Гуманистика, 2004. С.236-255.

Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010.

Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006.

Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. М.: Юрайт, 2015.

Merton R.K. Social theory and social structure. New York: Free Press, 1949.

## **ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТА И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ**

**В. А. Мазиллов**

**Ярославский государственный педагогический университет, Ярославль, Россия**

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9. на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

Статья посвящена проблеме предмета психологии. Сама история психологии рассматривается как история поисков подлинного предмета психологии. Констатируется, что современные трактовки предмета не в полной мере соответствуют сложности задач, стоящих перед психологией. Предлагается версия трактовки предмета научной психологии как внутреннего мира человека. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: декларируя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении осторожно заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. В статье раскрывается трактовка предмета, анализируются преимущества данного подхода. анализируются. Утверждается, что трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека позволяет решить многие проблемы, накопившиеся в общей психологии.

Ключевые слова: психология, наука, предмет науки, объяснение, внутренний мир человека.

## **PROBLEM OF SUBJECT MATTER OF PSYCHOLOGY AND FUTURE OF PSYCHOLOGY**

**V. A. Mazilov**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

The article is devoted to the problem of the subject matter of psychology. The very history of psychology is seen as the history of searching for the true subject matter of psychology. It is stated that modern interpretations of the subject matter do not fully correspond to the complexity of the tasks facing psychology. A version of the treatment of the subject matter of scientific psychology as the inner world of human is proposed. Usually in the definition of the subject matter, the following course is used (the history of psychology abounds with examples of such technology): declaring this or that subject matter, in the further consideration, one carefully replace it with the "unit", this matter representing. As a result,

the cumulative subject matter actually disappears from psychology. In this case, the inner world of human is a cumulative subject matter - the psyche as a whole - which in the process of analysis is subjected to analysis. The article reveals the interpretation of the subject matter, the advantages of this approach are analyzed. It is argued that the treatment of the subject matter of psychology as the inner world of human can solve many problems that have accumulated in general psychology.

Keywords: psychology, science, subject matter of science, explanation, inner world of human.

Вся история психологии представляет собой историю поисков предмета психологии. Теоретический анализ предмета предполагает в первую очередь выявление функций, которые должен выполнять предмет психологической науки, а также его основные характеристики. Представляется, что речь может идти о следующих функциях (Мазиллов, 2004):

1. Конституирование науки. Это главная функция предмета. Именно понятие предмета науки делает возможным существование какой-то области знания в качестве самостоятельной научной дисциплины, независимой и отличной от других.

2. Обеспечение работы «машины предмета». Имеется в виду, что предмет должен обеспечивать возможность движения в предметном поле психологической науки и за счет внутри-предметных соотношений и исследовательских процедур производить рост предметного знания.

3. Обеспечение функции предметного «операционального стола» (М. Фуко), который бы позволял реально соотносить результаты исследований, выполненных в разных подходах и школах.

4. Дидактическая функция, связанная с построением содержания учебных предметов.

Назовем основные характеристики предмета (Мазиллов, 2006):

1. Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

2. Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

3. Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

Представляется очевидным, для осуществления этих функций требуется не формальное определение предмета как идеи, а совокупное содержание – то, что мы называем совокупным предметом (Мазиллов, 2015). По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека. Может показаться, что в такой трактовке предмета ничего принципиально нового нет, и она уже встречалась в истории психологической науки. Здесь не место для исторического экскурса о трактовках предмета психологии в историческом аспекте. Оставим разработку этого сюжета для отдельной работы. Здесь же подчеркнем, что приоритет в разработке проблемы внутреннего мира как психологического образования в новейшей российской истории психологии принадлежит В.Д.Шадрикову (2004). Он же предложил рассматривать внутренний мир как конкретное наполнение концепта предмет психологии (Шадриков, 2006). Рассматривать внутренний мир человека в качестве предмета психологии предлагалось также в учебнике «Общая психология» (Мазиллов, 2002). Отметим, что в этом издании идея не была реализована сколь-нибудь полно, поскольку содержание курса общей психологии излагалось в традиционном ключе.

Был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей (Шадриков, Мазиллов, 2015). При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особенно стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только

декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектура предмета. Отметим, что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис, который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтейем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками.

В учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология (Шадриков, Мазилев, 2015).

Как справедливо отмечает Д.А.Леонтьев, человека можно рассматривать одновременно как природный объект, индивидуальность, а с другой как личность, которая имеет внутренний мир, который характеризуется через его содержание и через те взаимодействия, в которые надо вступить с миром, чтобы позволить ему раскрыться. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются отдельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга (Леонтьев, 2006).

И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, возникает через восприятие субъектом его собственных потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. На основе сказанного можно заключить, что внутренний мир человека это живой мир.

На этом, собственно говоря, можно было бы и закончить, поскольку отсылка к текстам позволяет завершить обсуждение. Однако к сказанному хочется добавить несколько дополнительных суждений, касающихся перспектив данного подхода.

1. В значительной степени преодолевается двойной функционализм, при котором психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Как можно полагать, функционализм психологии, характерный и для современной науки, в значительной мере преодолевается: отдельные функции, и личностные качества находят свое место и гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира человека.

2. Известный советский психолог П.Я.Гальперин, как мы помним, видел истоки методологического кризиса психологии в том, что она не смогла преодолеть дуализм: “Подлинным

источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя” (История психологии..., с.3). П.Я. Гальперин полагал, что “с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе” (там же, с.3). Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором психические явления обретают надежную нейробиологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае, по крайней мере, удастся избежать редукционизма и физиологизма.

3. Реализация широкой трактовки предмета позволяет сформулировать подход, который, насколько можно сейчас об этом судить, может способствовать улучшению взаимопонимания между академической и практической психологиями (Мазилов, 2004; 2008; 2015), что представляется важной и пока нерешенной задачей современной психологии.

4. Представляется, что нуждается в комментарии сам выбор ключевого термина – внутренний мир. Известно, что в научном исследовании бывает важным то, с какими понятиями будет соотноситься исследуемое. В данном случае полезно вспомнить о древней традиции: нельзя исключить, что аналогии будут полезны и сегодня. Хочется вспомнить о той традиции, которая была заложена еще Демокритом.

Демокрит (ок. 460 – ок. 370 до н.э.), древнегреческий философ, как представляется, был первым, кто использовал понятие микрокосм. Микрокосм или микрокосмос (от греч. *μικρός*, малый, и от греч. *κόσμος*, порядок, мир, вселенная) – в античной натурфилософии понимание человека как вселенной (макрокосма) в миниатюре. Понятие “космос” было введено, насколько можно судить, Пифагором (570-490 до н.э.). Эта концепция известна во многих мистических учениях и служит основой для разнообразных теорий, согласно которым процессы, происходящие внутри человека, аналогичны вселенским процессам и подчиняются тем же самым законам.

В греческой культуре соответствие между микро- и макрокосмом было общепринятым и очевидным. “Считалось, что человек является Вселенной в миниатюре, то есть микрокосмом. В нем действуют те же силы, что и во всем Космосе. До нас дошел этот закон словами из Библии: “И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его” (Быт., I, 27) и через слова, приписываемые Гермесу Трисмегисту (IV- III вв. до н.э.): “Как наверху, так и внизу”. Поэтому в те далекие времена, которые мы рассматриваем, к словам “познай самого себя” добавлялись “как часть мира, и мир как часть самого себя”. Позднее последняя часть в среде Великого Среднего, так будем называть людей, которые не стремятся познать Истину, и таких большинство, была отброшена как ненужная из-за непонимания необходимости этого дополнения. В этом выражении уже было заложено огромное знание: познать себя как микрокосм можно только при изучении трех миров: себя как человека; своего внутреннего мира и так называемого мира органической жизни или биосферы Земли, как сейчас называют ученые, куда входят люди, звери и растения. Это объяснялось тем, что некоторые законы, которые действуют в человеке, можно легче изучить в двух окружающих человека мирах” (Записные книжки..., 2017, с.3-4). Не исключено, что современной психологии стоит прислушаться к идеям, высказанным еще в античности, тем более, что для возрождения этих идей могут найтись основания.

5. Как уже упоминалось, внутренний мир человека представляет собой психическую реальность, имеющую внутреннюю архитектуру. Это естественный объект, представляющий собой систему. Исследование такого объекта представляет собой классический вариант системного подхода, точнее содержательного системного подхода. Известно, что различные совокупные предметы имеют различный потенциал и перспективы в плане психологического

исследования. Совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу, и далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет.

Примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии, как известно из истории психологии, может явиться "сознание". При этом причины неудач на этом исследовательском пути часто остаются без необходимого методологического анализа. Проблема в том, что сознание человека явно не представляет собой целостность, способную к "самодвижению" (выражаясь языком философов). Попробуем пояснить этот совсем не простой вопрос.

Как известно, сознание представляет собой вырванный из ткани души «кусочек душевного аппарата». И поскольку граница между сознанием и бессознательным крайне нечетка, это провоцирует исследователей на бесконечное выяснение, где эта граница, и как они - сознание и бессознательное - должны соотноситься. "Кровотокающий" след делает неизбежным обращение именно в эту сторону. С фрейдовских времен хорошо известно, что наличие предсознательного делает эту границу принципиально рыхлой, а противопоставление сознательного и бессознательного приводит в тупик. Сознание, как можно полагать, не та целостность, на которой можно конструктивно строить науку. Отметим, что ситуация усугубляется, когда совокупный предмет психологии оказывается оторванным от его физиологической основы (как неизбежно происходит в случае с сознанием). Стойкое желание соотносить сознание и мозг упирается в известные варианты решения психофизиологической проблемы, что абсолютно не продвигает нас на пути постижения законов психики, которые исследователя интересуют в первую очередь.

Впрочем, из истории психологии также известно, что обстоятельства выделения психологии в самостоятельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета: с одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного») (Мазиров, 2002; 2004; 2013). Возможно, само выделение было преждевременным. Представляется поразительным, что многие из этих ограничений сохраняются и современной психологии. Видимо, необходим специальный методологический анализ, но это, безусловно, задача специальной работы. Полагая в качестве предмета внутренний мир человека, мы получаем возможность избежать попадания в тупики, о которых было сказано выше.

6. Одной из важнейших для предмета психологии является выполнение функции «операционального стола» (М.Фуко), позволяющего производить операции с содержанием, соотносить различные версии психологических концептов и понятий. Представляется, что реализуемый проект позволяет проводить последовательную линию на описание общей психологии как целостной и непротиворечивой науки, что не мешает продемонстрировать множественность подходов и психологических теорий. Обратим внимание, что в этом случае у изучающего - будь то студент или практик - пробуждается уважение к общей психологии, поскольку она действительно предстает как целостная наука, хотя и характеризующаяся множественностью подходов и нерешенных вопросов.

### **Литература**

Записные книжки Л.С.Выготского. Избранное / под ред. Е.Ю.Завершневой и Р.ван дер Веера. М.: Канон+, 2017.

История психологии: период открытого кризиса: Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992.

Лавский В.В. Вступление // Античная мудрость. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. С.3-21.

Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А.Леонтьева. М., 2006. С.134-147.

Мазиллов В.А. Предмет и задачи психологии // Общая психология / под ред. А.В.Карпова. М.: Гардарики, 2002. С.5-23.

Мазиллов В.А. Научная психология: проблема предмета // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии / под ред. В.В.Новикова, И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А.Мазилова. Ярославль: МАПН, 2004. С.207-225.

Мазиллов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Вып.1. С.55-72.

Мазиллов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. № 1. С.58-73.

Мазиллов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т.19, №4. С.28-32.

Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. № 3. С.87-96.

Шадриков В.Д. О предмете психологии (мир внутренней жизни человека) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 1. С.5-19.

Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006.

Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. М.: Юрайт, 2015.

Encyclopaedia Britannica. L., 1963. Vol.18. P.482.

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ**

**С. В. Маланов**

**Московский институт психоанализа, Москва, Россия**

Обсуждается проблема локализации и эволюционного развития психических функций. Выделяются альтернативные направления научного анализа, где психика рассматривается в качестве процессов, которые: а) локализованы в мозге; б) локализованы между животными и объектами окружающего мира, обеспечивая ориентировку и животных организмов в окружающем мире.

Ключевые слова: локализация психических функций, мозг и психика, эволюция психической ориентировки, сознательные формы психической ориентировки.

## **ALTERNATIVE BASES OF GENERAL THEORY OF MENTAL PHENOMENA**

**S. V. Malanov**

**Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia**

The author discusses the problem of localization and evolution of mental functions. The author identifies the alternative directions of scientific analysis, where the mind is seen as processes that: a) are localized in the brain; b) localized between animals and objects of the world, providing the orientation of animal organisms in the world.

Keywords: localization of mental functions, brain and mind, evolution of mental orientation, conscious form of mental orientation.

В разных направлениях психологии явно или неявно используются различные определения психических явлений, что приводит к тому, что анализ и объяснения психических феноменов часто реализуются путем соскальзывания с одной теоретической позиции на другую (Парадигмы в психологии, 2012). Поэтому только опираясь на принцип методологического монизма, психология сможет занять относительно строгое место в системе современных научных знаний (Науменко, 1968). Одной из попыток реализовать этот принцип выступает определение психических явлений в качестве информационных с последующим сведением их к механизмам переработки информации, которые локализуются в мозге (Веккер, 1998; Величковский, 2006). Вместе с таким определением часто принимается гипотеза, что психика это результат функций мозга (Фритт, 2014; Чуприкова, 2015). При этом в качестве одного из центральных аргументов используется реконструкция изменений анатомии и физиологических функций мозга в процессе эволюции у животных.

Необходимость выведения закономерностей развития психики у живых организмов из законов эволюции, а специфических закономерностей развития психики у людей из закономерностей антропогенеза и исторического развития человечества не вызывает сомнения (Выготский, Лурия, 1993; Леонтьев, 2012). Вместе с тем, постулирование исходной зависимости психических функций от функций мозга часто приводит к выводам, что «психика порождается мозгом с помощью мозга и внутри мозга». На такой основе строится мнение, что анализ нейрофизиологических процессов в мозге позволит объяснить все многообразие психических явлений, и даже воспроизвести их на современных суперкомпьютерах. Так ли это?

В отечественной системно-деятельностной культурно-исторической психологии в качестве исходной эволюционной предпосылки для формирования психических функций рассматривается формирование органов перемещения в среде обитания у животных организмов. Способности к перемещениям дают значительное эволюционное преимущество только в том случае, если организм избирательно направляется к благоприятным для жизни условиям и избегает неблагоприятных. Это выступает эволюционной предпосылкой для формирования чувствительности к факторам внешней среды и развития органов чувств (Бернштейн, 1997). Направленные перемещения на основе ориентировки во внешней среде выступают наиболее убедительным критерием, по которому можно судить о наличии эволюционно исходных форм психики, которые наблюдаются уже у одноклеточных организмов. В эволюционном развитии способы ориентировки у животных организмов (психические функции) реализуются: а) на основе выделения жизненно значимых свойств окружающей среды (стадия сенсорной психики); б) на основе избирательного выделения биологически значимых объектов и их свойств (стадия перцептивной психики); в) на основе выделения межпредметных связей и отношений (стадия интеллекта, стадия развития простейших форм «мышления»), что обеспечивает решение нестандартных ситуативных задач (Леонтьев, 2012). При этом в онтогенезе у высших животных наблюдается накопление и отбор наиболее эффективных способов ориентировки и организации взаимодействий с окружающей средой, что обеспечивает: а) изменение и развитие мотивационных отношений с окружающим миром; б) усложнение организации поведения на основе совершенствования способов ориентировки. Генетический ряд причинно-следственных связей, лежащих в основе эволюции психических функций у животных организмов, имеет следующую направленность: а) изменение окружающей среды; → б) изменения в поведении животных организмов, необходимые для выживания и приспособления; → в) изменения способов ориентировки на основе совершенствования органов чувств, функционально необходимых для организации новых форм поведения; → г) эволюционный отбор и совершенствование новых функциональных и структурных особенностей у организмов соответствующего вида – органов чувств, органов передвижения, нервной системы и мозга и т.д. (Анохин, 1978; Леонтьев, 2012).

На изложенных основаниях в отечественной психологии строилось определение психики как системы функций, которые обеспечивают животным организмам организацию и регуляцию направленной жизнедеятельности (движений, действий, деятельностей) на основе предварительной ориентировки. У способных к научению животных на протяжении индиви-

дуальной жизни наблюдается развитие все более эффективных способов ориентировки и реализации направлений жизнедеятельности (Гальперин, 1998; Иванников, 2010). Если придерживаться такого определения, то психика – это не функция мозга, а функции ориентировки, обеспечивающие взаимодействия животных с окружающим миром. И исходно такие функции локализируются между организмом и объектами окружающего мира (Смирнов, 1985).

У предковых форм человечества биологически закономерности организации жизнедеятельности вытесняются общественными формами. Это происходит на основе: а) объединения предков будущего человечества в сообщества, организованные на основе распределения действий в составе совместных видов деятельности; б) изготовления и совершенствования орудийных средств и способов их использования; в) развития коммуникации и совершенствования способов использования языковых и других знаково-символических средств, которые обеспечивают взаимодействия между членами сообщества. В результате формируются и совершенствуются специфические для людей способы ориентировки в окружающем мире, которые фиксируются, актуализируются и передаются с опорой на знаково-символические средства в совместной деятельности и общении – сознание (Лурия, 1979; Леонтьев, 2000).

Какие условия детерминируют функциональное развитие психики у детей в онтогенезе? Ответ на этот вопрос намечается Л.С. Выготским в «культурно-исторической теории развития высших психических функций (ВПФ)», где основным предметом анализа выступают психические функции. В «психологической теории деятельности» центральным предметом анализа становятся не психические функции, а подчиненные целям совместные и индивидуальные практические и умственные действия, а также их операциональный состав – ориентировка, планирование, исполнение, контроль, коррекция (Гальперин, 1998). Вместе с тем, отношения между психическими функциями и операциональным составом действий оказались недостаточно раскрытыми. Выделились две «плоскости» объяснительных оснований.

Каково место психических функций в составе действий? По мере развития у ребенка ВПФ внешние способы использования языковых средств в общении и в составе совместных действий замещаются внутри речевыми способами их использования при организации умственных действий. В результате совершенствуются психологические механизмы сознательной ориентировки и организации как практических, так и умственных действий (Выготский, Лурия, 1993). В составе целенаправленных действий дифференцируются операциональные составляющие: а) ориентировочные операции; б) операции планирования; в) исполнительные операции; г) контрольные операции; д) операции коррекции (Гальперин, 1998). Феноменологически выделяемые психические функции (а также и ВПФ) получают объяснение на основе абстрагируемых по различным основаниям характеристик и свойств операционального состава действий. Операции в составе действий могут выделяться: с точки зрения использования субъектом органов чувств (сенсорно-перцептивные операции и действия); с точки зрения эффективности установления межпредметных отношений и связей (мыслительные операции и действия); с точки зрения эффективности последующего воспроизведения разных операциональных составляющих (мнемические операции и действия); с точки зрения избирательности и сосредоточенности, а также контроля и коррекции (внимание) и т.д. При этом ВПФ получают объяснение на основе выделения особенностей операционального состава в различных по сложности и уровням выполнения действиях, которые организуются с помощью языковых средств.

Два выделенных направления психологии разрабатывают общепсихологическую теорию на принципиально разных монистических основаниях. Такие различия могут быть выявлены на основе построения ответов на ряд вопросов:

1. Где исходно располагаются (локализируются) психические функции? – В мозге или между организмом и окружающим миром в качестве способов ориентировки?

2. Что выделяется в качестве предмета изучения психологии? – Система механизмов, обеспечивающих селекцию, обработку, преобразование, хранение и воспроизведение информации в нервной системе и мозге, а также влияние таких механизмов на поведение, или функции ориентировки в окружающем мире, обеспечивающие организацию различных форм целенаправленного поведения?

3. Какова связь психических функций с анатомическими структурами и физиологическими функциями организма? – Психика локализуется на функциях нервной системы и мозга или на функциональных системах физиологических процессов в организме, которые подстраиваются под ориентировку и взаимодействия организма с объектами окружающего мира?

4. На чем строится основной метод исследования психических явлений? – На выделении множества корреляционных отношений между теоретическими моделями «психических функций в мозге», с одной стороны, и особенностями регистрируемой нейродинамики и поведения – с другой, или на исследовании функций животных организмов, которые актуализируются и развиваются во взаимодействиях с окружающим миром и обеспечивают ориентировку и организацию поведения?

5. Что выступает функциональной основой образа мира и сознания человека? – Нейрофизиологические процессы в мозге или культурно-исторический опыт, который транслируется и актуализируется с помощью орудийных и знаково-символических средств в качестве совместных способов ориентировки и организации действий?

Объяснение и классификация психических явлений на основе их «генетического выведения» из общебиологических эволюционных закономерностей развития животных организмов с последующей дифференциацией психических функций у человека в период антропогенеза и культурно-исторического развития заложена в основополагающих идеях отечественной психологии. Именно на таких основаниях может быть построена содержательно непротиворечивая общепсихологическая теория.

### **Литература**

- Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978.
- Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
- Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Величковский Б.В. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2006.
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика, 1993.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
- Иванников В.А. Основы психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
- Леонтьев А.Н. Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979.
- Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата: Издательство «Наука» Казахской ССР, 1968.
- Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. М.: ИП РАН, 2012.
- Фритт К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М.: АСТ, CORPUS, 2014.
- Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянской культуры, 2015.

## **ОСНОВНЫЕ СИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Г. А. БАЛЛА В ПСИХОЛОГИИ И ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИИ**

**В. А. Мединцев**

**Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина**

Одним из направлений исследований и областью научных интересов Г.А. Балла было повышение логического совершенства научно-гуманитарного дискурса путем применения системологического инструментария и его совершенствования. Первыми результатами исследований этого направления стали обобщенные системологические интерпретации понятий «модель» и «задача», а также основанная на этих трактовках теория учебных задач. Затем были проведены исследования по использованию системных представлений в психологии и человековедении в контексте проблематики универсализации представления научных знаний, понимания изучаемых в психологии процессов как специфических форм процессов культурных и разработки формализованного методологического инструмента для их описания. Результатом стало построение метода теоретико-множественного описания культурных процессов и показано его применение в психологии.

Ключевые слова: человековедение, системология, модель, задача, культура, интегративно-личностный подход, процесс.

## **MAIN SYSTEMOLOGICAL IDEAS OF G. A. BALL IN PSYCHOLOGY AND HUMAN SCIENCES**

**V. A. Medintsev**

**G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of  
Ukraine, Kiev, Ukraine**

One of the areas of research and the field of scientific interests of G.A. Ball was the increase of logical perfection of the scientific and humanitarian discourses by applying the systemological tools and its improving. The first results of researches in this area were generalized systemological interpretations of the concepts "model" and "task", as well as the theory of educational tasks based on these interpretations. Then, the studies were conducted on the use of systemic representations in psychology and human sciences in the context of universalization of the representation of scientific knowledge, understanding the processes studied in psychology as specific forms of cultural processes as well as the development of a formalized methodological tool for their description. The result was the construction of a method for theoretical-plural description of cultural processes and its application in psychology.

Keywords: human sciences, systemology, model, task, culture, integrative-personal approach, process.

Главная методологическая идея, которую Г.А. Балл разрабатывал во всех своих работах состояла из двух частей: 1) повышение логического совершенства научного дискурса, в том числе научно-гуманитарного; 2) избегание односторонних, слишком ограниченных подходов к характеристике сложных явлений (Мединцев, 2017). И если вторая часть этой идеи оформилась только в конце 1990-х (и со временем конкретизирована в работах, связанных с разработкой концепции радиогуманизма), то первая часть – проблематика повышения логического совершенства научных дискурсов в человековедении – занимала его с начала научной деятельности и до самого ее конца.

Свои исследования Георгий Алексеевич начинал в 1960-х гг., – тогда в Киеве под руководством В.М. Глушкова и Г.С. Костюка были развернуты теоретические исследования, направленные на укрепление взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами. Результатом его первых исследований стали системные описания: а) функционирования активных систем (любой природы); б) информации и несущие ее систем. Наряду

с системологическими концепциями, при разработке упомянутых системных описаний он использовал обобщенные интерпретации ряда психологических теорий (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, и др.), в которых им было выделено системологическое содержание.

Идея разработки как можно более четких описаний предметов исследований в человековедении (в первую очередь, в психологии) уже была отчасти воплощена в ранних работах Г. Балла. Одной из важнейших разработок того периода – и одним из своих вкладов в науку, как полагал Георгий Алексеевич – стало понятие «модель» в обобщенной интерпретации, представленной в формализованном виде в (Балл, 1979). Опираясь на идеи Н.А. Бернштейна, Ю.М. Лотмана, Я.А. Пономарева и др. в этой интерпретации модель рассмотрена не только как средство, как это принято в методологии науки, но и как предмет исследования. В обобщенной интерпретации выделены два основных вида моделей: первичные и вторичные относительно моделируемых систем. Простыми примерами являются, соответственно, чертеж, по которому изготавливается деталь, и тот, который выполняют по готовой детали. Примерами из психологии могут служить модель потребного будущего (первичная) и модель существующих социальных взаимодействий (вторичная). Согласно обобщенной интерпретации, моделью считается любая система, предпосылкой использования которой служит предполагаемое наличие в ней реальной информации о другой (моделируемой) системе. Иначе говоря, модель – это система, имеющая такое подмножество структурных свойств (модельную информацию), которое используется агентом культуры так, как если бы это была реальная информация о моделируемой системе. Было предложено различать модели материальные, материализованные и идеальные, (их характеристику в рамках системологической теории моделей см. Балл, 1990).

Поскольку вопросы программированного обучения и профессионального отбора, которыми занимался Г.А. Балл в тот период, связаны с проблематикой изучения интеллекта, то вскоре он пришел к пониманию необходимости разработки более четких описаний последнего. Контуры общего подхода к описанию интеллекта были реализованы в работе (Балл, 1979), в самом начале которой сказано: «Междисциплинарный характер проблематики, относящейся к исследованию интеллекта (включая искусственный интеллект), обуславливает особую значимость совершенствования понятийного аппарата в данной области. Без этого идея построения единой науки об интеллекте (ноологии) беспочвенна.» (Балл, 1979, с. 109). Теоретико-методологический потенциал идей, изложенных в этой работе, полагаю, в значительной мере остался нереализованным (см. об этом Мединцев, 2017), кроме одного направления, которое далее разработал сам автор. Элементом представленной в той работе системы понятий было понятие задача в его обобщенной системологической интерпретации. В дальнейшем это понятие было конкретизировано им же в общей теории задач, отчасти воплощенной в книге «Теория учебных задач» (Балл, 1990) (материалы этой работы до сих пор вызывают интерес у психологов и педагогов). Однако замысел автора был значительно более глубоким, чем представленный в книге психолого-педагогический аспект вопроса, о чем лаконично сказано в начале книги: «Если понятие задачи трактуется достаточно широко, то деятельность субъекта может быть представлена как система процессов решения задач» (Балл, 1990, с. 6-7). То есть главная идея состояла в разработке психологической теории, более четкой и последовательной даже по сравнению с теорией А.Н. Леонтьева (к которой Георгий Алексеевич относился с неизменным уважением). Четкость построения и ясность рассуждений в теории задач обусловлена тем, что при ее построении используются данные как психологии, так и ряда других наук, в том числе в большей степени формализованных.

Позднее исследования по использованию системных представлений в психологии и других науках снова стали для Г.А. Балла актуальными – теперь в контексте проблематики универсализации представления научных знаний, понимания изучаемых в психологии процессов как специфических форм процессов культурных и необходимости как можно более четкого, желательного формализованного, методологического инструмента для описаний культуры и ее составляющих. Переходным этапом работ этого направления стали исследования по разработке интегративно-личностного подхода (см. Балл, Мединцев, 2010 и др.; с этого этапа и далее в этом направлении мы работали совместно). Ориентирами при реализации этого под-

хода послужили существующие в философии и психологии трактовки личности, тесно связывающие категорию личности с категорией культуры. В этих трактовках с помощью категории личности характеризуют воплощение культуры в человеческом индивиде.

Методологическая основа интегративно-личностного подхода непосредственно связана с системологическими наработками Г.А. Балла, о которых сказано выше. В частности, были выделены модусы человеческой культуры: а) всеобщий (общечеловеческий); б) особенные (в частности, этнические, суперэтнические, субэтнические, а также присущие профессиональным, возрастным, гендерным и иным компонентам социума, в том числе малым группам, напр. семьям); в) индивидуальные (личные). Было показано, что дополнительные возможности для анализа личности и культуры в целом предоставляет рассмотрение последней как системы моделей. В контексте модельной интерпретации культуры личность и другие абстрагированные от человека (лица) его качества можно трактовать как идеальные модели (или системы таких моделей). Носитель этих качеств предстает той или иной материальной моделью в зависимости от того, в соотношении с какой моделируемой системой и активной системой, использующей модель, он рассмотрен. Каждая последующая модель в цепи имеет своим источником предыдущую, но не только ее. Механизм функционирования культуры можно представить как сложное переплетение подобных цепей. Звеньями этих цепей являются и личности (а также лица как носители личностей). В понятии «интегративно-личностный подход в психологии» совмещены два направления интеграции: целостность (интегративность) человека-индивида (лица) и интеграция конструктивных результатов, полученных на основе разных концепций личности. Эти составляющие интегративности дополняются рассмотрением интегративной трактовки категории «личность», ориентированной на максимально полное описание индивидуального модуса культуры.

Дальнейшим развитием обеих составляющих основной методологической идеи Георгия Алексеевича (см. начало статьи) стали разработки методов универсализации представления знаний и формализованных описаний в человековедении (Балл, Мединцев, 2012). Мы исходили из того, что разрабатываемые формализованные описания будут все более востребованы в планировании и осуществлении человековедческих (в том числе психологических) исследований во всей полноте их проблематики. В наших работах было показано, что применяемые в человековедении формализованные описания можно отнести к одной из двух стратегий. Первая стратегия состоит в том, чтобы исходя из закономерности, описанной «гуманитарным» языком, подбирать подходящие математические модели и на этой основе разрабатывать формализованные описания явлений предметной области человековедения. Ко второй стратегии были отнесены методы, в которых исследователи находят возможности применения в человековедении математических моделей, применяемых в физике, биологии и других естественных науках. В контексте системологических идей, которые с самого начала своей научной деятельности развивал Георгий Алексеевич, мы сочли более перспективным использование третьей стратегии: исходить из наиболее общих математических моделей и искать возможности их применения в человековедении. Проанализировав работы по теории систем, опыт построения формализованных системных представлений, подходов к формализованным описаниям культуры, современные принципы построения систем представления данных, мы пришли к более четкому пониманию основной идеи метода в рамках третьей стратегии и способов ее осуществления. Его основная идея состоит в том, чтобы показать возможность описания всей научной проблематики, связанной с наиболее общим гуманитарным понятием культура, через наиболее общее математическое понятие множество (и соответствующего математического аппарата) и на этой методологической основе строить универсальные описания, применимые, в частности, в психологической науке. Результатом проделанной работы стал метод теоретико-множественного описания процессов (Балл, Мединцев, 2016). Метод является вариантом универсального, для человековедческих наук, инструмента исследований. Его использование заключается в описании всех возможных процессов и их компонентов, входящих в предмет исследования, а также побочных процессов и их влияний на указанный предмет. Сам предмет исследования должен быть представлен в соответствии с его теоретической моделью, построенной согласно универсальной теоретико-

множественной форме. Применение метода позволяет упорядочить имеющиеся знания об изучаемом предмете, на этой основе формулировать в его отношении гипотезы и наметить стратегию его дальнейшего исследования.

В заключение отмечу, что значительную часть научного наследия Г.А. Балла составляют труды, в которых свою главную методологическую идею (см. начало) он воплотил в концепции рациогуманизма – мировоззренческой и методологической ориентации в человековедении (Балл, 2006). На основе принципов этой концепции он предложил подходы к изучению обширного ряда актуальных проблем в предметной области психологической науки и практики. Значение этих исследований, как и разработок системологического направления, надеюсь, в дальнейшем будет высоко оценено ученым сообществом.

### **Литература**

Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. 1979. № 2. С. 109-113.

Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.

Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. К.: Основа, 2006.

Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. 2010. № 4. С. 167-178.

Балл Г.А., Мединцев В.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний // Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7. Ч. II. М.: ИНИОН РАН, 2012. С. 668-673.

Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии. К.: Педагогічна думка, 2016.

Мединцев В.А. О статье «Система понятий...» Г.А. Балла // Гуманный разум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / наук. ред. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков. К.: Педагогічна думка, 2017. С. 17-22.

## **ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СПОРТА И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**В. Н. Непопалов, В. Ф. Сопов**

**Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, Москва, Россия**

В статье рассматриваются основные положения и принципы методологической работы применительно к такому виду деятельности как спорт. На основе разработок Л.С.Выготского и Г.П.Щедровицкого анализируются две основные области исследования: спорт как деятельность и личность спортсмена.

Ключевые слова: методология, принципы, процесс, деятельность, личность.

## **BASES OF METHODOLOGICAL RESEARCH OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITIES**

**V. N. Nepopalov, V. F. Sopov**

**Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow, Russia**

The article considers the main provisions and principles of methodological work in relation to such activities as sports. Based on the work of L.S.Vygotsky and G.P.Shchedrovitsky, two main areas of research are analyzed: sport as activity and personality of athlete.

Keywords: methodology, principles, process, activity, personality.

Исходные посылки. Как известно понятие «методология» образовано от греческих слов: *methodos* – путь познания и *logos* – слово, мысль, учение. В советской науке сложилось такое понимание методологии, которое включает в себя изложение основных принципов, онтологических предпосылок, подходов, методов, обосновывающих и объясняющих способы получения знания, его приращения, развития и применения. При этом термин «метод» был ограничен способом построения и обоснования научного знания, а также совокупностью приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Применительно к психологии под методом стали подразумевать способ получения фактов о психике и способ их интерпретации. Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн отмечал, что «методы, то есть пути познания, – это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки – в единственном числе – можно разуметь систему ее методов в их единстве». При такой точке зрения, остается открытым вопрос – Откуда взялся предмет науки? Кто его выделил или создал? И т.д. Ответ относительно прост, если учитывать господство марксистско-ленинской философии как общей методологической основы познания, становится понятно, кто задавал предмет наук, а также и то, что конкретно-научная методология была сведена к обоснованию и описанию конкретно методического инструментария исследования.

Именно с таких позиций, если обратиться к статье П.А. Рудика, рассматривались многие проблемы спорта, среди которых выделялись проблемы спортивной деятельности, тренировки, а за последние десятилетия проблема личности и регуляции состояний. Не будем умалять роль этих проблем и роль тех теоретиков и практиков, которые их решали. Они внесли большой вклад в осознание этих проблем, путей их решения и главное в осознание результатов их познавательной деятельности.

Не обсуждая проблему методологии далее, выделим вслед за Г.П. Щедровицким и рассмотрим предложенную им характеристику методологической работы. Он противопоставлял ее конкретно-научной и философской работе по шести основным признакам.

Во-первых, он отмечал, что: «Методологическая работа не есть исследование в «чистом виде»; она включает в себя также критику и схематизацию, программирование и проблематизацию, онтологический анализ, конструирование, проектирование и нормирование в качестве сознательно выделенных форм и этапов работы. Суть методологической работы не столько в познании, сколько в создании методик и проектов, она не только отражает, но также и в большей мере создает, творит заново, в том числе – через конструкцию и проект. И этим же определяется основная функция методологии: она обслуживает весь универсум человеческой деятельности, прежде всего проектами и предписаниями».

Во-вторых, методология именно тем отличается от методики, что она до предела насыщена знаниями и соединяет проектирование, критику и нормирование с исследованием и познанием. При этом исследование подчинено проектированию и нормированию.

В-третьих, по мнению Г. Щедровицкого: «Методология не только не отвергает научного подхода, но, наоборот, продолжает и расширяет его, распространяя на такие области, где раньше он был невозможен». По его мнению, методология по-новому сочетает и соединяет естественнонаучные, конструктивно-технические, исторические и практико-методические знания.

В-четвертых, методология стремится соединить и соединяет знания о деятельности и мышлении со знаниями об объектах этой деятельности и мышления, или, если перевернуть это отношение, – непосредственно объектные знания с рефлексивными знаниями. Поэтому объект, с которым имеет дело методология, напоминает матрешку. Мы должны иметь знания, объединяющие в себе как представления о деятельности, так и представления об объекте деятельности, причем соединены они должны быть так, чтобы мы могли пользоваться этой связкой в своей практической деятельности. Именно в этом способе соединения разнородных знаний с помощью знаний о деятельности и через эти знания и заложена специфика методологического знания. Таким образом, можно сказать, что методология задает логику рефлексии, т.е. логику и правила подобного соединения разнородных знаний.

В-пятых, для методологии, в противовес естественно-научной логике, характерен учет различия и множественности разных позиций деятеля в отношении к объекту; отсюда – работа с разными представлениями об одном и том же объекте, в том числе с разными профессиональными представлениями.

В-шестых, в методологии связывание и объединение разных знаний происходит по схемам деятельности. «Только описав мыследеятельность профессионалов, заставившую их представить объект именно так, а не иначе, и, таким образом, определив те фокусы, с точки зрения которых они строили свои представления, мы можем начать собирать и организовывать все эти представления, но не через представление об объекте, а, прежде всего – через представление о деятельности, ибо реально разные представления нужно собирать в целое и организовывать только тогда, когда деятельности, с которыми они связаны, входят в кооперацию друг с другом, когда они начинают с разных сторон обрабатывать объект, ставший для всех них единым». По мнению Г.П. Щедровицкого в этом и состоит основной принцип методологического мышления – различные представления об объекте определенной деятельности, можно связать через соответствующее представление о сложной кооперированной деятельности.

Все названные выше моменты могут быть подытожены в одном тезисе: методологическая работа направлена не на природу как таковую, а на деятельность и ее организованности. Характер этой деятельности может быть совершенно разным. Это может быть деятельность практическая, инженерно-проектная, исследовательская, управленческая. Методология должна обеспечивать ее построение, организацию и дальнейшее развитие. Вследствие этого, продуктом методологических разработок должны быть не только и не столько знания, проверяемые на истинность (тем более научные), сколько методические предписания, проекты, программы, нормы и т.п., которые будут использоваться в нижележащих слоях мышления и деятельности – в частно-методологических разработках, в предметах разного рода и в практиках. Они не могут проверяться и никогда не проверяются на истинность. Продукты методологической работы проверяются лишь на реализуемость. Г.Щедровицкий по этому поводу писал: «Здесь положение такое же, как в любом виде инженерии или архитектурного проектирования. Когда мы проектируем какой-либо город, то бессмысленно спрашивать, истинен ли наш проект: ведь последний соответствует не городу, который был, а городу, который будет; не проект, следовательно, отражает город, а город будет реализацией проекта».

После этой суммарной характеристики методологии мы можем перейти к нашему основному вопросу – рассмотрению специфики методологии спортивной деятельности. В соответствии с этим рассмотрим лишь две генеральные проблемы – проблемы деятельности и личности в спорте.

Аналитическая часть.

1. Традиционно деятельность рассматривается либо как труд, содержащей цель, средства, процесс и результат, либо как процесс, дифференцированный на ряд событий (операций, умений, действий и т.д.).

Понятно, что труд является лишь формой деятельности, но не покрывает всего объема и содержания. Деятельность есть «процесс» также не является адекватным, т.к. процесс есть вторичное образование с социокультурной точки зрения, а соответственно отождествление этих структур оказалось неудовлетворительным. Мы говорим о «процессе», когда рассматриваем изменение какого-либо объекта и можем затем с помощью знаний, выразить его в последовательности «состояний» объекта. Это значит, что каждая характеристика в этой последовательности относится к объекту в целом, а между собой они еще, кроме того, связаны особым отношением во времени. Это означает также, что в каждом состоянии объект представлен одновременно и в целом, и как бы одной своей частью, эти части могут особым образом собираться в целое, что в свою очередь, дает основание для того, чтобы по определенной, уже отработанной человечеством логике связывать между собой характеристики различных состояний объекта, находить «законы изменения» и выражать их в функциональных зависимостях разного рода.

Эта логика неприменима к деятельности. Постоянное превращение «сукцессивного», т.е. развернутого и протекающего во времени процесса, в «симультанное», т.е. происходящее в полной своей структуре одновременно, – факт, давно зафиксированный в самых разных исследованиях психической деятельности человека. Он привел исследователей к мысли, что в так называемом сукцессивном процессе в каждый момент времени осуществляется не вся структура изучаемого целого, а только часть ее, причем, в различные моменты времени – функционально разные части. Деятельность, взятая в своей простой объектной целостности, выступила как «размытая» во времени, где разные ее части и элементы реализуются в разное время и, вместе с тем, между ними существуют такие связи и зависимости, которые действуют все это время и объединяют все элементы в одну целостную структуру, чего не было в процессах изменения элементарных объектов.

Из этого следует, что на основе категории «процесс» никогда не удавалось объяснить, каким образом человек действует, как он использует свои прошлые продукты в качестве средств новой деятельности, как он объединяет в одной актуальной структуре прошлое, настоящее и будущее. Все эти, а также многие другие парадоксы и затруднения, которые мы здесь не можем обсуждать, привели постепенно к пониманию того, что деятельность является объектом совершенно особого категориального типа, объектом, к которому нельзя применять ни логику «вещи-свойства», ни логику «процесса».

В психологии процессуальная точка зрения привела к разложению целостной деятельности на составляющие операции и действия (например, С.Л. Рубинштейн и др.). Более серьезную попытку предпринял А.Н.Леонтьев, который основываясь на тонком понимании этого феномена, разработал фактически трехмерную структуру деятельности, включив в нее уровень сознания, операциональный и личностный уровни. Но, при этом, нельзя не обойти вниманием тот факт, что и эта модель разработана для объяснения индивидуальной деятельности, а не совокупной (социальной) совместной деятельности, например, спортсмена и тренера в спортивной деятельности. Она во многом объясняет индивидуальные особенности спортсмена, но не затрагивает эффективности управление тренировочным процессом. Вследствие этого проблема спортивной деятельности как совместной деятельности остается проблемой не столько спортивной науки, сколько социо-общеспортивной психологии, которые в свою очередь задают метапредмет и новые возможности для исследования.

По нашему убеждению, при изучении спортивной деятельности (как и любой другой, направленной на достижение успеха), организации спортивной тренировки, трудно прийти к научно-обоснованным выводам об особенностях реагирования личности, закономерностям формирования качеств и их функционирования, если не применять анализ целостных отрезков деятельности в актуальном плане. То есть протекающих в данный промежуток времени с определенной целью для удовлетворения конкретной потребности спортсмена и вызывающих соответствующие переживания (состояния).

Данный анализ позволяет выделить в спортивной деятельности шесть актуальных отрезков: обучение, тренировка, восстановление, подготовка к соревнованию, соревнование, послесоревнование. Каждый из них имеет свои специфические предметы, цели, задачи, средства и мотивы, детерминирующие возникновение профессионально-важных психических состояний.

2. Личность в спорте. Здесь проблем накопилось еще больше, чем кажется на первый взгляд. Формирование личности актуально вследствие проблематичности и ценности практической реализации. Теоретический анализ позволил констатировать: а) наличие разрывов между представлениями на личность и реально происходящей практикой и средствами по формированию: б) разрывы заполнялись идеологическими установками и абстрактными конструкциями: в) работа психологов сводилась к диагностике развитости отдельных психических процессов, а педагогов - к оценке знаний, умений, навыков: г) в то же время реальная практика отождествляет два понятия: «человек» и «личность», а соответственно исходит из «здорового» или здравого смысла («делай как Я»). Таким образом, результаты психологических исследований являются не системными и явно отстают от запросов практики.

Известно, что личность является предметом исследования ряда гуманитарных наук, поэтому кратко уточним сложившиеся представления. В философии личность выступает в форме субъекта активности, которая в свою очередь наполняется человеческим существованием. Проблема личности - это проблема, с одной стороны, места, занимаемого человеком в обществе, а с другой – места, занимаемого им в эволюционном ряду. С точки зрения этой позиции, личность есть биосоциальное образование, проявляющая свою сущность в активности по отношению природы и общества. В целом, можно отметить, что если активность и проявляется, то только в отношении природы, а в отношении общества, человек как личность задается посредством адаптации. Личность в социологии - это устойчивая система социально значимых черт (свойств), характеризующих индивида, и приобретенных им в процессе социализации (Мендра, 1999). В связи с этим возникает ряд вопросов: в какой форме существуют и как закрепляются на уровне психической организации эта совокупность общественных отношений или свойств? Каково содержание социально значимых черт? и т.д. Абстрактность и эмпиричность данных подходов, и возникающие, из основных положений, вопросы, а также кризис классической психологии, стимулировали развитие исследования личности в психологии в начале столетия. Прошедшие десятилетия показали, что даже наличие в отечественной психологии объединяющего идеологического знаменателя, не привело к однозначному представлению личности и ее природы, что проблема личности в целом остается на уровне описательной психологии, а само понятие существует лишь как бытовое или функциональное означение активности человека. И, вместе с тем, показало, что психология личности «до сих пор остается центральной и высшей проблемой психологии» (Выготский, 1931). Таким образом, проблемность изучения личности и возникшие практические требования к ней, со стороны обновляющегося общества, с необходимостью приводят к пересмотру устоявшегося подхода к исследованию этой проблемы.

Анализ представлений зарубежных психологов на личность характеризуются большей пестротой. По меньшей мере можно выделить девять направлений изучения личности: психодинамическое (З. Фрейд) и пересмотренный А. Адлером и К. Юнгом вариант этого направления, диспозиционное (Г. Олпорт, Р. Кеттел), бихевиористское (Б. Скиннер), социально-когнитивное (А. Бандура), когнитивное (Дж. Келли), гуманистическое (А. Маслоу), феноменологическое (К. Роджерс) и эго- психология (Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни и др.). Тем не менее, анализ этих концепций позволяет выделить общие точки соприкосновения. К ним относятся следующие положения. В большинстве определений личность предстает в виде некоей гипотетической структуры или организации. Поведение человека организуется и интегрируется на уровне личности. Существующие подходы, несмотря на их неоднозначность, содержат общую природосообразную и гомеостатическую парадигму, границы которой задавались координатами: организм-человек, среда-индивид, наследственное - приобретенное, реакция-поведение, эволюция-онтогенез, и т.д. При этом, концептуально они группируются либо на стороне «организма», либо на стороне «человека», что задает две выраженные ориентации - био-физиологическую и социально эмпирическую. В соответствии с этим личность характеризуется в эволюционном процессе, как объект влияния внутренних и внешних факторов, включая генетическую и биологическую предрасположенность, индивидуальный опыт и динамичную внешнюю среду, функция которой сводится к стимуляции и контролю за желательными реакциями индивида.

Отечественная психология характеризуется в целом двумя ориентациями, каждая из которых в своем основании имеет две парадигмы, что и порождает разнообразие. Первая ориентация направлена на изучение и описание отдельные свойства человека, фиксируемых в чертах личности, с последующей организацией их в подструктуры (направленность, характер, способность, темперамент). Вторая – деятельностная ориентация с выделением психической организации внутреннего мира человека, с последующей организацией в структурно-функциональные образования личности. Вместе с тем, и та и другая ориентация использует как естественнонаучную, так и гуманитарную парадигму, которые в основе

содержат либо систему «организм - человек», «природа - человек» или субъект объектное мышление, либо «человек-общество», «человек-труд» или субъект субъектное мышление. В целом можно фиксировать, что личность есть структурная организация, интегрирующая различные психические процессы.

Сохраняя все позитивное этих подходов, мы сформулировали бы следующую позицию, в основу которой положены методологические положения, разработанные в работах К. Маркса, Г.П. Щедровицкого, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, и других, где системой координат является – «общество-культура-психика-личность». Вследствие односторонности существующих подходов, содержащих исследовательскую установку, будем исходить: 1) из идеи производства и концептуальных основ деятельности; 2) из многообразия отношений человека к миру и себе, которое в свою очередь требует определенных структур для их воспроизводства; 3) из многообразия психотехник, наработанных в современной психотерапии и управленческих психотехнологиях. Исходя из закономерностей образования «высших психических функций» (Л.С. Выготский) и проекции деятельности на внутренний мир человека, можно фиксировать, что личность производится и представляет собой деятельностное образование, требующее постоянного производства и воспроизводства (познания, обновления и совершенствования своих средств и ресурсов).

Все вместе взятое позволяет представить личности, в форме системы, порождающей активность, содержанием которой являются генетически развивающиеся и структурно-функциональные взаимозависимые уровни: операциональный, когнитивный, эмоциональный, на базе которых развивается ценностно-смысловой (уровень сознания и самосознания, концепт Я и мировоззрения). При этом каждый из них, в связи с новообразованиями, перестраивается, образуя неповторимую, иерархическую организацию структур личности и конфигурацию черт характера

В основание такой структуризации лежат результаты многочисленных исследований, частично изложенных выше, и современные психотехники, направленные на изменение личностных компонентов. Вместе с тем дополнительно отметим, что первый и исходный уровень выделен в соответствии с исследованиями Ж. Пиаже и основными положениями бихевиористского подхода. Введение уровней: когнитивный, сознание и самосознание - основываются на работах теории познания и многочисленных результатов исследования познавательных процессов. В основании выделения эмоционального уровня лежат психоаналитические работы, исследования Изарда, а также современные психотехники по коррекции эмоциональных состояний. Введения Я-концепции задается также многочисленными исследованиями и практикой современной работы социальных психологов. Относительно мировоззрения личности отметим, что это наименее разработанный компонент структуры личности, но именно оно в конечном пределе является системообразующим и определяющим историю жизнедеятельности человека.

В заключение отметим, что объединение этих компонентов в единую систему позволяет с нашей точки зрения целенаправленно проводить психодиагностику и коррекцию личности; осуществлять целенаправленную помощь в решении жизненно важных проблем личности человека; привести в соответствии язык описания феномена личности и очистить от многочисленных чужеродных наслоений, свойственных предыдущим этапам развития; а также на основе единого языка разработать психологическую типологию разнообразных проявлений личности.

### **Литература**

- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.  
Никандров В.В. Методологические основы психологии. СПб.: Речь, 2008.  
Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком. 2010.  
Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. М.: Изд-во политической литературы, 1955-1974.  
Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.

Щедровицкий Г.П. Методология и наука. Доклад в ИИЕТ. 1973. // Г.П.Щедровицкий. Философия. Наука. Методология. М., 1997.

Щедровицкий Г.П. Методологическая организация сферы психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 3. С.133-150.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ В «ОСНОВАХ ПСИХОЛОГИИ» С. Л. РУБИНШТЕЙНА И «ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ» С. С. КАЗАНДЖИЕВА**

**М. Д. Няголова**

**Великотырновский университет имени Святых Кирилла и Мефодия,  
Велико Тырново, Болгария**

В работе осуществлен сопоставительный анализ вклада С. Л. Рубинштейна (1889–1960) и болгарского психолога С. С. Казанджиева (1882–1951) в систематизацию общей психологии. Исследование направлено на выявление методологических сходств и различий в интерпретации общепсихологических категорий в «Основах психологии» (1935) С. Л. Рубинштейна и «Общей психологии» (1938) С. С. Казанджиева. Сопоставительный анализ текстов «Основ психологии» и «Общей психологии» позволяет заключить, что их авторы разработали целостные психологические системы при учете научных достижений 1930-х годов. В плане методологии взгляды обоих ученых формировались в контексте немецкого неокантианства начала XX века. Внедряя в психологию идеи философского критицизма Марбургской школы, персонологии Вильяма Штерна и функционализма в целом, С. Л. Рубинштейну удалось более успешно соотнести систематическое исследование психологии с достижениями в современных научных областях.

Ключевые слова: общая психология, история психологии, методология психологии, личность.

## **METHODOLOGICAL FEATURES OF DEFINITION OF SUBJECT MATTER OF PSYCHOLOGY IN S. L. RUBINSTEIN'S "FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGY" AND S. S. KAZANDJIEW'S "GENERAL PSYCHOLOGY"**

**M. D. Nyagolova**

**University of Veliko Turnovo "St. St. Cyril and Methodius",  
Veliko Turnovo, Bulgaria**

The comparative analysis of a contribution of S.L. Rubenstein (1889 - 1960) and the Bulgarian psychologist S.S. Kazandjiew (1882 - 1951) to systematization of the general psychology is carried out in the work. The research is directed to detect the methodological similarities and distinctions in interpretations of the general-psychological concepts in S.L. Rubinstein's "Foundations of Psychology" (1935) and S.S. Kazandjiew's "General psychology" (1938). The comparative analysis of texts of "Foundations of Psychology" and "General Psychology", allows concluding that their authors developed complete psychological systems taking into account of achievement of scientific research 1930s. In respect of methodology, both of them formed the views in the context of the German New Kantian ideas of the beginning of the 20th century. Introducing in psychology the idea of philosophical criticism of the Marburg school, William Stern's personology and functionalism in general, S.L. Rubenstein managed more successfully to relate a systematic research of psychology with new achievements of modern development of science from that epoch.

Keywords: general psychology, history of psychology, psychological methodology, personality.

В каждой национальной психологии создание систематических трудов – показатель научного развития конкретного ученого и исследовательского направления в целом. В истории болгарской и российской психологии изучение общей психологии почти одновременно достигает этапа систематической разработки в 30-е годы XX века на фоне повышенного внимания к педологии, возрастной и педагогической психологии.

По данным О.А. Артемьевой, к 1936 году для российских психологов общая психология становится ведущим направлением научных поисков, значительно опережая исследования по педагогической и возрастной психологии, психотехнике и даже методологии психологии (Артемьева, 2012, с. 270–273). Разработка проблематики общей психологии оказывается ведущей и для болгарской психологической науки того времени. В обеих странах преобладают исследования восприятия и мышления, а также связанных с ними проблем. Наряду с этим, разработка проблем эмоциональных процессов, в том числе соотношения мышления и чувств, оказывается другой специфической особенностью болгарской психологии.

Дискуссии и теоретико-экспериментальное изучение отдельных проблем общей психологии приводят к накоплению множества научных результатов, позволяющих формулировку обобщенных выводов, относящиеся часто к разным психологическим дисциплинам. По словам С. Л. Рубинштейна, «общие положения спускаются вниз в конкретные частные ситуации, при этом часто видоизменяясь и преобразуясь, а из конкретных, частных ситуации вверх, в общую теорию поднимаются новые обобщенные результаты. Таким образом, между общей психологией и такими специальными психологическими дисциплинами, как психотехника и педагогическая психология, устанавливаются теснейшая взаимосвязь и динамическое взаимодействие внутри единой системы психологических дисциплин» (Рубинштейн, 1935, с. 65). Развитие общей психологии и иных ведущих психологических направлений взаимообусловлены.

Под непосредственным влиянием немецкой психологической мысли и методологии неокантианских философских школ пишут свои первые систематические труды по общей психологии Сергей Леонидович Рубинштейн и болгарский психолог Спиридон Спасов Казанджиев. Первый – ученик не только Марбургской философской школы, но и знаток лучших традиций основных направлений немецкой психологии. Второй – изучает психологию в Лейпциге под руководством В. Вундта и защищает докторскую (кандидатскую) диссертацию в университете города Цюриха (Kazandjiew, S., 1911), под руководством немецкого профессора Густава Вильгельма Штерринга (1860–1946).

Формирование научных взглядов С. Л. Рубинштейна и С. С. Казанджиева, конечно, не ограничивается контекстом немецкоязычных научных традиций. В целом, они испытывают влияние общеевропейского духа науки первых десятилетий XX века, что нашло отражение в их первых систематических трудах по психологии – в «Основах психологии» (1935) С. Л. Рубинштейна и «Общей психологии» (1938) С. С. Казанджиева. Это позволяет выявить общность основных подходов в процессе их самостоятельной работы по изложению системы общей психологии 1930-х годов.

Относительно историко-методологических проблем психологии у Рубинштейна и Казанджиева намечились две по преимуществу разные точки зрения. Рубинштейн излагает, хотя и кратко, весь ход истории развития психологии от античности до конца XIX века. Он делает упор на классическом периоде развития науки (XVII–XIX веков), рассматривая его как историческую предпосылку возникновения современного этапа психологии. Историко-психологический анализ проведен эксплицитно на основе критики взглядов отдельных авторов. Критический анализ центрирован на идее рациональной и эмпирической психологии XVII и XVIII веков, а также на ассоциативной психологии XIX века. По мнению Рубинштейна, именно она является «все же самой цельной системой эмпирической психологии... Если Юм стоит у ее колыбели, предопределяя установки ее почти полуторасотлетнего существования, то Мах наиболее ярко выражает ее идеологию на высшей точке ее развития» (Рубинштейн, 1935, с. 14).

Согласно Рубинштейну, принципы ассоциативной психологии вбирают в себя не только идеи Джона Лока о «внутреннем чувстве», но и аналогичную точку зрения Рене Де-

карта об абсолютной достоверности непосредственных данных сознания. Таким образом, методом ассоциативной психологии по-прежнему оказывается самонаблюдение, а психофизический параллелизм признает «психическое и физическое двумя рядами разнородных явлений, не включенных в единство психофизического целого» (Рубинштейн, 1935, с. 15). Выявляя все недостатки эмпирической методологии, Рубинштейн указывает и на ее историческую заслугу, которая состоит в том, что «своим поворотом от умозрения к опыту, она открыла возможность превращения психологии из метафизической дисциплины в самостоятельную опытную науку» (Рубинштейн, 1935, с. 16) при помощи внедрения эксперимента.

Определяя предмет психологии, Рубинштейн указывает на то, что «психология изучает психику; психология человека – психику человека, его сознание: восприятия, мысли, чувства и т.д.» (Рубинштейн, 1935, с. 39). Следовательно, объектом психологического исследования оказывается не только психика человека, но и животных. Между тем, когда речь идет об изучении собственно человеческой психики, то всегда учитываются ее сознательные проявления. Притом, по словам С. Л. Рубинштейна «сознание – это всегда специфическое отношение к субъектному миру» (Рубинштейн, 1935, с. 43). Данное определение, позволяет ему обосновать критику интроспективного понимания психики как сознания в контексте субъективизма, а также понимания психического как поведения в духе крайнего объективизма.

Рубинштейн не ограничивается только цитатой К. Маркса о том, что «сознание не может быть ничем иным как осознанным бытием» (Рубинштейн, 1935, с. 43). В анализе взаимоотношения понятий сознания и деятельности он идет дальше, уточняя, что «через посредства деятельности субъекта, его психика становится познаваемой для других» (Рубинштейн, 1935, с. 47), что «интроспективной концепции сознания, для которой психика является замкнутым внутренним миром, противопоставляется, таким образом, концепция предметного сознания. Предметное сознание это не только переживание, которое выражает внутреннее состояние организма, но и знание, которое отражает объективную действительность» (Рубинштейн, 1935, с. 45). Таким образом, он в целом разделяет точку зрения онтологического подхода в психологии, но и введение понятия предметного сознания, намечает перспективы онтического изучения сознания, в контексте неокантианской логики научного познания и функционализма современной психологии.

Спустя три года после издания «Основ психологии» С. Л. Рубинштейна впервые в болгарской психологии выходит систематический труд «Общая психология» С. С. Казанджиева (Казанджиев, 1938). К этому моменту его автор – известный профессор Софийского университета, посвятивший изучению психологии ряд академических исследований, среди которых: «Критическое исследование метафизики В. Вундта» (1919), «Психология восприятия» (1924), «Возрастная психология» (1925), «У истоков жизни» (1937). В них он развивает лучшие идеи немецкоязычной философии и психологии. «Общая психология» также написана с данных методологических позиций. Наряду с этим, С. С. Казанджиев постарался представить достижения болгарской общей психологии и психопатологии. Он часто ссылается на публикации исследователя общей психологии Михаила Димитрова, психопатолога Никола Кръстникова, а также на психологические и философские работы философов Димитра Михалчева и Ивана Саръилиева.

Вводная часть произведения посвящена методологическим проблемам психологии и определению ее предмета. В ней, отсутствует историко-психологический анализ развития науки, потому что автор разделяет мнение о том, что становление психологии как науки относится лишь к середине XIX века. Согласно ему, она «относительно новая наука» (Казанджиев, 1938, с. 4), у которой практически нет истории.

В историческом аспекте С. С. Казанджиев анализирует становление методологии психологической науки. Его основная критика направлена на метафизические теории о душе, в которых философская, а не психологическая точка зрения диктует ее субстанциональное понимание. Он выявляет недостатки метафизического метода в духе картезианского рационализма и связанной с ним метафизической проблемы.

Ученый положительно оценивает методологию эмпирической психологии. Он считает, что сочетание опыта и эксперимента позволяет этому направлению стать ведущим в развитии

психологии XX века. Исходя из эмпирической точки зрения, Казанджиев определяет задачу психологии как изучение «непосредственных данных сознания» (Казанджиев, 1938). Метафизическому пониманию сознания он противопоставляет так называемое «актуалистическое понимание» психики в духе В. Вундта.

Разделяя взгляды немецкого психолога о возможностях косвенного самонаблюдения в изучении психики, С. С. Казанджиев считает, что самонаблюдение остается основным психологическим методом. В качестве других новейших методов он приводит генетический метод, понимая его в контексте эволюционного изучения психики, а также психопатологический и психоаналитический метод (Казанджиев, 1938, с. 15-21).

В зависимости от способа понимания методологии психологии Казанджиев определяет предмет психологии как изучение проявлений сознания, которые конкретизируются в психических явлениях и переживаниях субъекта (Казанджиев, 1938, с. 7). Он считает, что содержания и состояния сознания не совпадают с «Я» – образом психологического субъекта. В функциональном отношении субъект всегда остается тождественным самому себе. Изменяются только содержания его сознания.

Из данного понимания предмета психологии следует и формулировка основных задач психологии. Обе они относятся к изучению психического опыта. Первая задача состоит в описании предмета науки, а вторая – в его объяснении. Таким образом, согласно С. С. Казанджиеву, психология проявляется одновременно как дескриптивная и как объяснительная наука (Казанджиев, 1938, с. 13).

Известный болгарский исследователь его творчества – Нина Димитрова, определяет его целостный методологический подход как относящийся к идеям критического реализма в философии и психологии первой половины XX века (Димитрова, 1982, 18-19). По ее мнению, линия данной методологии идет от Вильгельма Вундта и определяет направленность взглядов С.С. Казанджиева в связи с разработкой его диссертационного исследования, посвященного немецкому психологу (Kazandjiev, 1911). Критический реализм проявляется и в трудах множества новейших авторов неокантианских направлений начала XX века: например, Алоиса Рия, Освальда Кюльпе и других. Действительно, благодаря их влиянию методологический подход С. С. Казанджиева остается на уровне признания закономерностей психофизического параллелизма. В «Общей психологии» 1938 года отсутствует не только глава, посвященная проблемам личности, но и интерес к личностному принципу в общей психологии.

Сопоставительный анализ «Основ психологии» и «Общей психологии» позволяет заключить, что их авторы разработали целостные психологические системы с учетом научных достижений 1930-х годов. В плане методологии взгляды обоих ученых формировались в контексте немецкого неокантианства начала XX века. Внедряя в психологию идеи философского критицизма Марбургской школы, персонологии Вильяма Штерна и функционализма в целом, С. Л. Рубинштейну удалось более успешно соотнести систематическое исследование психологии с достижениями в современных научных областях.

## **Литература**

Артемьева О.А. Отечественная психология на переломе: уровневая субъектная концепция социально-психологической детерминации развития психологии. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012.

Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.

Бънков А. Учението за чувствата. Според един нов български труд по психология // Философски преглед. 1939. Кн. 3. С. 284-303.

Димитрова Н. Философско-психологическите възгледи на Спиридон Казанджиев // Казанджиев С. Философски и психологически съчинения. София: Наука и изкуство, 1982. С.11-37.

Димитрова Н. Основные моменты развития психологии в Болгарии первой половины XX века // Методология и история психологии. 2010. Вып. 2. С. 49-56.

Казанджиев С. Обща психология. София: Университетска печатница, 1938.

Казанджиев С. Философски и психологически съчинения. София: Наука и изкуство, 1982.

Казанджиев С. Есета из архива. София: Проф. Марин Дринов, 1999.

Кольцова, В.А. История психологии: Проблемы методологии. М.: ИП РАН, 2008.

Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.

Славская А.Н. Основы психологии С.Л. Рубинштейна: Философское обоснование развития. М.: ИП РАН, 2015.

Стаматов С. Психологията вчера и днес // Философски преглед. 1940. Година XII, януари–февруари. Кн. 1. С. 72-93.

Стаматов С. Психологията вчера и днес (II статия) // Философски преглед. 1940. Година XII, март–април. Кн. 2. С. 195-207.

Стойнев А. Отново и отново пред извора // Казанджиев С. Есета из архива. София: Проф. Марин Дринов, 1999. С. 5-13.

Kazandjiew S. Die innere Erfahrung und der rein psychologische Standpunkt bei Wundt. Objective Darstellung und kritische Würdigung von Wundt's Begründung der empirischen Psychologie. Diss. Zürich, 1911. VIII.

## **СМЫСЛЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ**

**В. Ф. Петренко**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
Институт системного анализа РАН, Москва, Россия**

Статья написана при поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

Рассматривается крайне актуальная экзистенциальная проблема российского общества, связанная с ростом детских самоубийств. Психологические причины этой проблемы обусловлены потерей дальних мотивов жизни. Главный вопрос человеческой жизни: смысл собственного существования. Если есть высокие уровни смысла жизни, человек живет. Духовно чувствительные люди чувствуют высшие смыслы вселенной и ретранслируют их в земную культуру. Это придает осмысленность всему земному существованию.

Ключевые слова: существование, смысл, дальние мотивы жизни, высшие уровни смысла, вселенная, пирамида духовности В.В. Кандинского, космическое бессознательное, опыт духовных состояний.

## **MEANINGS OF EXISTENCE**

**V. F. Petrenko**

**Lomonosov Moscow State University,  
Institute of System Analysis of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia**

Extremely topical existential problem of Russian society, connected with the growth of children's suicides, is considered. The psychological causes of this problem are due to the loss of distant life motives. The main question of human life is the meaning of one's own existence. If there are high levels of meaning in life, a person lives. Spiritually sensitive people feel the higher meanings of the universe and relay them to earth culture. This gives meaning to the whole earth existence.

Keywords: existence, meaning, distant motives of life, higher levels of meaning, universe, spirituality pyramid of V.V. Kandinsky, cosmic unconscious, experience of spiritual states.

Появление настоящей статьи связано с нарождающимся общественным движением «ЖИТЬ», еще недостаточно отрефлексировавшим свои цели и задачи, но интуитивно чувствующим некую очень важную экзистенциальную проблему российского общества, а может

быть и всего человечества, обусловленную снижением того, что Лев Гумилев обозначил как «пассионарность». Одним из трагических последствий снижения энергетического потенциала желания жить является увеличение числа детских самоубийств. Реакцией на это движение «ЖИТЬ», изначально организованное людьми искусства, было создание одноименного музыкального клипа на эту тему, а также сбор историй людей, попавших в трагическую ситуацию, но сумевших ее преодолеть. Предлагаемые читателю короткие автобиографические рассказы повествуют истории преодоления людьми трагических событий своей жизни, попыток осмысления и обретения, дающих жить смыслов. Эпидемия детских самоубийств потрясшее российское общества показывает наличие экзистенциального кризиса, связанного с отсутствием у значительной части молодого поколения мотивов жить.

Как полагала одна из основателей отечественной психологии Блюма Вульфова Зейгарник, устойчивость личности обусловлено наличием дальних мотивов. Утрата их или несформированность у молодого поколения приводит к тому, что можно назвать «феноменом Мартина Идена» из одноименного романа Джека Лондона. Напомним сюжет романа. Молодой парень из рабочей среды Мартин Иден случайно знакомится с девушкой из буржуазной семьи и влюбляется в нее. Стремясь достигнуть ее интеллектуального уровня и будучи от природы любознательным, он много читает и занимается самообразованием. Пробудившаяся потребность рассказать о пережитом, желание выразить свои философские идеи привели к кардинальной смене стиля жизни Мартина и в результате титанических усилий, самоотречения, трудолюбия и таланта он становится признанным и популярным писателем. Но добившись всего желаемого (признание читателей, готовность возлюбленной выйти за него замуж), он утрачивает эти самые дальние мотивы, задающие смысл жизни, и, разочарованный, кончает жизнь самоубийством. Как говорили древние, любовь, и голод правят миром. А к чему стремиться, если все у тебя есть уже изначально? Дети, кончившие жизнь самоубийством, как правило, были из достаточно благополучных семей. Отсутствие «борьбы за существование» для них обусловило некую духовную вялость, граничащую с утратой смысла жить.

Как говорил Ницше: «Можно пережить любое как, если знаешь зачем». В предлагаемом читателю сборнике даются варианты обретения смысла жить для людей, переживших трагические события, приведших к утрате здоровья или резко сузивших жизненные возможности. Да и обычная человеческая жизнь неизбежно ведет к старческой немощи и в конечном итоге к смерти. В чем обрести осмысленность существования при конечности индивидуального бытия?

В прекрасной книге П.П.Гайденко «Прорыв к трансцендентальному» приводится притча Г.Честертона о разочаровавшемся в жизни человеке, решившем кончить жизнь самоубийством и утопиться. Пока он шел к водоему он встретил слепого и отдал ему свое зрение, повстречав безногого отдал свои ноги и т.д. Но подойдя к реке, он ощутил радость простого существования в этом мире и передумал сводить счеты с жизнью. Смысл существования в этом варианте бытия в самом существовании, в возможности видеть, слышать или просто ощущать мир и свое в нем пребывание. В этом контексте я вспоминаю свои студенческие годы и нашу ознакомительную поездку в Загорский детский интернат для слепоглохих, который создал психолог и дефектолог, профессор А.И.Мещеряков. Помню, как мы ехали на электричке в Загорск и мое тягостное чувство ожидания встречи с детьми, как бы скованными панцирем без контактности. К нашему удивлению, те несколько ребят, с которыми нас познакомили, оказались на удивление жизнерадостными, много смеявшимися и много и охотно болтающими на своем полу-понятном языке. Я понял, что, будучи лишенными, слуха и зрения с младенческого возраста, они и не могли осознать трагизм утраты того, чего были лишены. По аналогии с героем притчи Честертона они были полны чувством радости существования. Отмечу, что с возрастом и получением персонального психологического образования, а, следовательно, с увеличением способности к рефлексии, им пришлось столкнуться с психологическими проблемами самосознания и трудными поисками своего места в этом сложном мире. Осознанность бытия расширяет степени свободы выбора своего места в мире, но и приносит неудовлетворенность и страдания при осознании человеком своей не полной самореализации.

С проблемой поиска смысла собственного существования, с вопросом, а что ты хочешь получить от жизни, к чему стремиться и на какие цели ориентироваться, сталкивается любой человек на всем протяжении своей жизни, но особо остро стоят эти вопросы в молодости. В психологической науке широко известны пирамида мотивации А.Маслоу и менее известна пирамида духовности В.В.Кандинского. Рассмотрим ее. Кандинский метафорически описывает совокупность творцов и пользователей искусства в виде остроугольного треугольника, направленного вверх вершиною. Параллельные основанию треугольника линии разбивают его на секции, где находятся люди одного уровня духовного развития. «Весь треугольник медленно, едва заметно движется вперед и вверх, и там, где «сегодня» находится наивысший угол, «завтра» будет следующая часть, т.е. то что сегодня понятно лишь одной вершине, и что для всего остального треугольника является непонятным вздором – завтра станет для второй секции полным смыслом и чувства содержанием жизни. На самой верхней секции иногда находится только один человек. Его радостное видение равнозначает неизмеримой внутренней печали. И те, кто к нему ближе всего, его не понимают. Они возмущенно называют его мошенником или кандидатом в сумасшедший дом. Так, поруганный современниками, одиноко стоял на вершине Бетховен. Сколько понадобилось лет, прежде чем большая часть секции треугольника достигла вершины, где Бетховен когда-то стоял в одиночестве. И, несмотря на все памятники, так ли уж много людей действительно поднялись на эту вершину?» (Кандинский, 1992, с.18).

В добавление к пирамидальной модели Кандинского можно добавить еще подвальные (минусовые) этажи. На этих этажах находятся алкоголики, наркоманы и другие носители пагубных привычек, получающие положительные эмоции как бы в долг у собственного организма. Физиологическими коррелятами положительных эмоций, являются эндорфины – гормоны радости и счастья, которые в норме вырабатываются самим организмом. Наркотики дают некий аналог, заменитель природных гормонов, погружая человека в нетребующие сознательной активности измененные состояния сознания. При повторном потреблении наркотиков, для того чтобы вызвать те же состояния отрешенности требуется увеличение дозы потребления, а сам организм перестает вырабатывать нужные для жизни гормоны радости. Живя в долг, человек движется вниз по наклонной, навстречу смерти. К сожалению, как в альпинизме, карабкаясь вверх по круче духовности, человек рискует сорваться в пропасть, и опыт говорит, что часто ищущие, талантливые люди, но не сумевшие найти свой путь самореализации спиваются, становятся наркоманами, или сводят свой счет с жизнью напрямую.

Но вернемся к более высоким этажам духовности пирамиды Кандинского. Что значит духовность и чем она обусловлена. В предложенной Д.А.Леонтьевым методике предельных смыслов на вопрос человеку: а зачем ты делаешь нечто? – ну, например, зачем ты хочешь поступить в институт? – следует, положим, ответ: хочу получить профессию. Далее следует вопрос: А зачем ты хочешь получить профессию? Скажем, дается ответ: Чтобы содержать свою будущую семью и быть достойным членом общества (цепочка смыслов в данном примере раздваивается, и в этом сложность методики Леонтьева, ибо поступок или желание всегда полимотивированы). Далее можно продолжить ее таким вопросом: а зачем ты хочешь обрести свою собственную семью? И так далее. Предельными (окончательными смыслами) в такой цепочке вопросов и ответов становятся такие базовые смыслы, как служение обществу, науке, добру и часто – Богу. Методика Д.А.Леонтьева напоминает в своей основе известную притчу о строительстве рабочими Руанского собора. Первый рабочий на вопрос о том, что ты делаешь - ответил «ношу камни», второй ответил, что «зарабатывает деньги для своей семьи», третий ответил, что он строит Руанский собор. Высота уровня осмысленности деятельности очевидно связана с шириной охвата объектов, ситуаций, событий, которые включаются в ее осознание. И наиболее высокие уровни смыслов очевидно (как, по крайней мере, показывает история человечества), связаны с религиозными или квази-религиозными смыслами (освобожденное человечество, общество всемирного благосостояния, коммунизм, национал-социализм, всемирный халифат и т.п.). Примеры квази-религиозных смыслов я выбрал не по их оценочному качеству, а по широте объединяющего охвата, уровня грандиозности замыслов. Но, как известно, благими намерениями, вымощена дорога в ад.

Когда мы говорим о высоких уровнях смысла, в частности, о религиозных, то, что мы имеем в виду? Религия как выражение духовности в истории человечества эволюционировала от энергетики духов местности в шаманизме, к звероподобным богам древнего Египта, к человекоподобным бессмертным богам древней Греции, живущих, как Зевс на горе Олимп, или в глубинах океана как Посейдон, или в царстве мертвых как Аид и подобно земным людям, конфликтующим друг с другом, и даже вступающих в любовные связи со смертными. Идея единого всеведущего и всемогущего Бога была выдвинута иудаизмом, и принята христианством и исламом. Идея единого всемогущего Бога была дополнена в христианстве идеей воочеловечением Бога в образе Христа. Но и само христианство эволюционировало во времени. В Ветхом завете, принятом христианством от иудаизма, Бог приближен к материальному миру. Он творит мир за 6 дней (на седьмой отдыхает) и создает человека Адама из глины. Иаков (нареченный Израилем) борется (в физическом смысле) то ли ангелом, то ли с самим Богом (и получает от него чисто физическую травму бедра). Если ветхозаветный Бог способен гневаться и даже подвергать каре небесной целые народы, т.е. он достаточно антропоморфен в своих чувствах и деяниях, то в реформаторской ветви христианства – протестантизме – Бог не локализован ни в пространстве, ни во времени. Он нигде и везде. Он в сердце твоём. То есть в истории человечества идея Бога становится все более и более трансцендентальной (особенно в раннем буддизме), лишаясь каких-либо антропоморфных характеристик.

Уровень высоких смыслов присущ и науке, все более склоняющийся к целенаправленности, телеономичности бытия. Выражу парадоксальное утверждение, полагая встречное движение, конвергенцию в трактовке духовности в науки и религии. Согласно современной научной космологии вселенная возникла порядка 13,5 миллиарда лет тому назад. Солнечная система и, соответственно, планета Земля насчитывают около 6 миллиардов лет и согласно теории панспермии, жизнь на Земле была занесена кометами и метеоритами (в форме простейших организмов) из Космоса. Мы продукт космической эволюции. Так, наша кровь содержит железо. Но тяжелые элементы (которых нет на Солнце – там только гелий и водород), к которым относится и железо, возникают при взрывах сверхновых, когда звезда, выгорая коллапсирует и сжимается до чудовищных давлений и колоссальных температур. Перефразируя слова Тиля Уленшпигеля из одноименного романа Шарля де Костера, мы могли бы сказать: «В нашем сердце стучит пепел погасших звезд». Но порожденная звездой уже второго поколения звезд солнечная система должна бы неизбежно отстать в эволюционном развитии от более ранних систем. И если жизнь, достигнув стадии самосознания, не самоуничтожается, то во вселенной должны быть иные разумные цивилизации, находящиеся на более высоком уровне развития, и, образуя единую разумную системную целостность, восприниматься на уровне человеческой ментальности – Богом.

Духовно талантливые люди (термин Ф.Е.Василюка), а тем более гениальные пророки интуитивно чувствуют (шестым чувством) это божественное присутствие и транслируют его в образах понятных людям той или иной культуры. Так возникает, как это выразил У.Джеймс, «многобразие религиозного опыта». Верхние духовные уровни человека, находящегося на высоких уровнях пирамиды Кандинского, на мой взгляд, связаны со степенью подключения человека не только к земной эволюции, где человечество находится на острие этого эволюционного процесса, но и соприкосновением с космической эволюцией, где человечество в конце концов, неизбежно окажется соучастником сотворчества космического миропорядка (в терминах религии – построения рая для всех живых существ). В то время, когда мировая наука (SETI) посредством современных технических систем связи ищет (и не находит) контактов с инопланетными цивилизациями, ожидая в будущем полетов к нам (или мы к ним) на космических кораблях через недружественный холодный космос, можно полагать, что такой контакт уже тысячелетия существует, выражается в религиозных представлениях и проявляется во все ускоряющихся темпах эволюции земной цивилизации. Контакт этот, по-видимому, осуществляется не в формах вербального диалога, а через трансляцию неких состояний, так сказать космического бессознательного, как того опыта духовных состояний, который на данный момент Человечество способно пережить (согласно квантовой физике в парадоксе Эйнштейна-Подольского-Розена возможна квантовая телепортация состояний, но не информации).

Подводя итог своих размышлений по поводу жизненных экзистенциальных историй, хочу подчеркнуть, что мои домыслы или, возможно, вымыслы связаны с моими сугубо личными поисками осмысленности бытия, в то время как каждому входящему в мир человеку приходится на протяжении всей жизни выбирать свой вектор направления жизненного пути и свои собственные жизненные смыслы, трудиться на разных участках вселенской работы по гармонизации мира во благо добра и сострадания ко всем живущим и чувствующим существам. Или же дезертировать из этого мира, под влиянием трудностей или скуки. Все же верится, что согласно модели, нелинейного будущего А.П.Назаретяна, человечество сумеет реализовать техно-гуманитарный баланс и преодолет очередной кризис смыслопорождения. Да не прекратится род человеческий! И да не прекратится восхождение к духовным вершинам! И да осилит дорогу идущий!

### **Литература**

- Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984.
- Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентальному. М.: Республика, 1997.
- Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М.: Наука, 1993.
- Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: Архимед, 1992.
- Назаретян А.П. Нелинейное будущее. М.: МБА, 2013.
- Петренко В.Ф. Многомерное сознание. М.: Эксмо, 2013.
- Померанц Г.С., Миркина З.А. Великие религии мира. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРАВСТВЕННОЙ ЖИЗНИ В АКСИОЛОГИИ Н. ГАРТМАНА**

**А. А. Пископель**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

Гартмановская этика представляет собой вариант феноменолого-натуралистической разработки «материальной» этики, поставившей под сомнение значение «формальной» этики и кантовский «категорический императив». Она направлена не на поиск всеобщего морального «закона свободы», а на усмотрение, на основе первичного априорного этического чувства, состава, строения и порядка многообразного идеального «царства ценностей», в свете которого смысл нравственной жизни связывается с перманентным разрешением этических конфликтов.

Ключевые слова: априорность, ценность, мораль, свобода, нравственность, нравственное сознание, нравственное чувство, воля, этический конфликт, личность, личностность.

## **PHENOMENOLOGY OF ETHICAL LIFE IN THE AXIOLOGY OF N. HARTMANN**

**A. A. Piskoppel**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

Hartmann's ethics is in itself a version of the phenomenological-naturalistic elaboration of material ethics, that questions the meaning of "formal" ethics and Kant's categorical imperative. Hartmann's ethics is founded not on the search for the universal moral "law of freedom", but on the intuition of essences, essential structures, content, and the order of the diverse idealistic

"kingdom of values", in which context the meaning of moral life is related to the permanent solution of ethical conflicts.

Keywords: a priori, value, moral, freedom, ethics, ethical consciousness, sensible intuition, ethical conflict, free will, personal spirit.

1. Постановка и решение проблем нравственного поведения человека в психологических теориях личности тесно связаны с представлениями о нравственности в философской этике.

Как известно больше всего удивляло И.Канта в подлунном мире и вызывало в нем чувство благоговения – звездное небо над головой и моральный закон в душе человека. В самой же законосообразности подлинно человеческой морали (существовании «закона свободы») он не сомневался. Дело было лишь за тем, чтобы такой моральный закон найти.

«Открытый» им моральный закон, известный как «категорический императив», гласил – поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом. Кант считал очень важным всеобщий и необходимый (априорный) характер этого закона, выраженный лишь в его форме, ничего не предписывающей «материального» человеческой воле. Философская этика, с его точки зрения, может быть только «формальной».

Радикальной критике подвергли кантовский подход к этическим проблемам представители феноменологической традиции. В отличие от Канта М.Шелер и Н.Гартман настаивали на том, что подлинное разрешение нравственных дилемм возможно лишь в рамках «материальной» этики, в этике конкретных нравственных ценностей.

Свой вариант «материальной» этики Гартман вполне сознательно строил на противопоставлении «формальной» этике Канта и всей кантовской школе. Его не устраивало, что на место еще античностью (Аристотель) утвержденного содержательного многообразия добродетелей кантианство ставит единство нравственного закона и формальный принцип. Согласно этому формальному принципу «следует поступать так, как хотелось бы, чтобы поступал каждый – гласит формула. <...> Скорее, он одновременно должен хотеть, чтобы помимо всякой общезначимости в его поведении было еще нечто собственное, что на его месте никто другой не должен был бы и не смог бы сделать. Если он отказывается от этого, то он тогда только винтик в механизме, замещаемый любым другим; его существование как личности напрасно, бессмысленно» (Гартман 2002, с.173).

2. Хотя для Гартмана нравственная жизнь непосредственно связана с ценностями, но заключена не в ценностях как таковых, а в качественной соотнесенности с ними реального поведения человека. Ценности являются здесь только условиями нравственного бытия и небытия, только критериями, под которые подпадает поведение человека, претендующего на то, чтобы быть нравственным.

«Неким основным заблуждением является считать соответствие личности ценностям нравственностью. Множество фундаментальных ошибок возникает из этого основного заблуждения. Наибольшее соответствие ценностям было бы как раз там, где есть высшая несвобода, именно в случае полной детерминированности принципом, что, в свою очередь, было бы нравственным меньше всего.» (там же, с.598). Ценность – свобода – личность это онтологический («метафизический») треугольник, три кита на которых утверждает себя нравственная жизнь человека по Гартману. Соответственно ему он выделяет и три проблемно-тематические области самой этики. Проблематичность же нравственной жизни обусловлена тем, что отношения в таком треугольнике отнюдь не гармоничны, а скорее антиномичны.

Своеобразие места человека в гартмановском мире (онтологии) в том, что человек-для-мира является «тем, чем не может быть для него никакое другое из его существ. Космическая малость, брэнность и беспомощность человека не препятствуют его метафизическому величию и превосходству над бытием низших образований. Человек – субъект среди объектов, познающий, знающий, переживающий, участвующий, зеркало бытия и мира, и в таком понимании фактически – смысл мира» (там же, с.95).

Это его место как представителя рода, но каждый человек не только представитель рода, но и индивидуальность – «автономная реальная личность». Фактически третий вид бытия со своей собственной формой детерминации мировых явлений, поскольку не только человек-для-мира, но и мир-для-человека. И «пусть человек и мутное зеркало действительного, но оно-то все-таки одно, и в нем отражается сущее. Для него сущее имеет смысл» (там же, с.95).

3. Идеальное бытие не сводится к ценностям, «царство ценностей» образует лишь особую его часть (наряду с логическими, математическими и т.п. «структурами»). Их особенность, согласно Гартману, в том, что они делают мир-для-человека осмысленным и значимым, дополняют мир еще одним измерением. Собственно, другими словами, они «очеловечивают» мир, ибо человек не может не только полноценно, но и просто нормально жить в бессмысленном и незначимом для него мире.

Соотнесенность ценностей и нравственности для Гартмана – априорная предпосылка его этики. Нравственная жизнь всегда исполнение некоторых (нравственных же) ценностей и напрямую зависит от самого «царства ценностей» как такового, от его состава, строения и порядка. И большая часть гартмановской этики посвящена исследованию этого царства.

Порядок царства таков, что ведущее отношение в нем – ценностная иерархия, различие среди ценностей более «низких» и более «высоких». При этом «высота» ценности напрямую коррелирует ее «силе» и «сложности». В реальном мире, при разрешении жизненных этических ситуаций всегда существует непосредственная зависимость реализации высших ценностей от реализации низших. И эта зависимость такова, что, будучи более фундаментальными и элементарными, низшие ценности требуют приоритетного, безусловного исполнения. То есть их исполнение является необходимым условием для реализации высших ценностей. Низшие ценности всегда являются более «сильными» по сравнению с высшими, а высшие более «ценными» по сравнению с низшими. И сама суть полноценной нравственной жизни в перспективе этой двусторонней иерархии ценностей состоит в том, чтобы, не игнорируя низшие ценности одновременно реализовывать высшие.

Какие же ценности и почему оказываются высшими, чем определяется сама иерархия? Ценностное царство это царство, хотя и идеальное, но «в-себе-бытия». И как таковое оно так иерархически и устроено, это просто один из объективных его законов, такова сущность самих ценностей. Так что вопрос лишь в том, как такая закономерность может быть открыта, познана и это и есть одна из основных проблем этики, которая лишь исследует это царство и на большее не претендует.

Исходной для Гартмана при решении такой проблемы является его феноменологическая установка – наличие у человека «первичного ценностного чувства», связанного с самой сущностью человеческого воления. Такое чувство должно быть непосредственно связанным с чувством иерархии ценностей ведь оно, в конечном счете, и определяет решение человека в этическом конфликте. А из решения таких конфликтов состоит сама жизнь и это просто «этический факт», который должен быть взят за основу. Из него следует, что ценностное сознание, осуществляющее нравственный отбор (если он не случаен), необходимо есть сознание иерархии. Поэтому феномены ценностного чувства, – единственные отправная точка и метод для решения подобного рода вопросов. Дальше этого аксиолого-онтологического полагания в деле «доказательства» ценностной иерархии продвинуться Гартману фактически не удалось.

Более того, он приходит к выводу, что никакого «выведения» иерархии быть не может, поскольку аксиологические отношения не являются логическими, что само по себе не противоречит существованию единого высшего принципа, а лишь отрицается возможность схватывания такового. А его общий абрис строения «царства ценностей» оказался таков. «Система ценностей нелинейна, и уж тем более не дана как целое ценностному сознанию. Многообразие ценностей описывается системой координат со множеством осей. Ценности, имеющие одинаковую высоту, могут полностью различаться по своей материи; и достаточно часто между такими скоординированными ценностями существует содержательное противоречие, которое может стать антиномией» (там же, с.472).

4. Неоднозначность и неопределенность в «системе» ценностей свойственны и «ценностям благ» (вещным ценностям) и «нравственным ценностям» (личностным ценностям). Поэтому при реализации ценностей в жизни человек неизбежно находится в противоречивой ситуации, которую Гартман именуется нравственным конфликтом и различает два их вида – первичные (аксиологические) и вторичные (онтологические).

Противоречия между самими ценностями человек устранять не может, ибо это противоречия «идеального в-себе-бытия», в которое у человека нет практического доступа, а «разрешает» это противоречие человек лишь в актуально-реальном бытии, в сфере реализации ценностей и только самой своей жизнью.

Таков общий характер нравственной жизни человека в той мере, в какой она обусловлена, для Гартмана, многообразием и неопределенностью самого ценностного царства. «Нравственная жизнь – это вообще жизнь в данных конфликтах, увлеченность ими, творческое разрешение путем задействования личности; и всякое уклонение от конфликтов есть некое преступление, невозполнимая потеря в этическом бытии, в том числе и для собственной личности» (там же, с.322).

Но такое всеобщее представление является лишь предпосылкой для постановки основных проблем нравственной жизни, поскольку нравственная жизнь это жизнь конкретных личностей, а они суть – индивидуальности.

Чтобы отразить это концептуально Гартман вводит понятие «личностность» и подчеркивает, что только индивидуальная личность есть личностность. Как и все связанное с человеком личностность представлена в царстве ценностей (бытийно должном) – как «ценность личностности». (Аналогами понятия «ценность личностности» в его этическом исследовании являются «интеллигентный характер» и «этос личности».) Причем у каждой личностности своя индивидуальная ценность и именно эти ценности являются самыми конкретными, разнообразными и многочисленными в идеальном царстве ценностей. Ценность личностности это идеальное «сущностное ядро» личности.

5. Среди аксиологических ценностных конфликтов Гартман особо выделяет конфликт между всеобщими и индивидуально-личностными ценностями, когда человек для исполнения ценности выбирает не всеобщее должное, а индивидуально должное. И такой выбор – это предпочтение более высокой ценности, поскольку ценности личности по своему статусу в царстве ценностей – высшие ценности. Хотя всеобщие ценности безусловно сильнее, но «высшее исполнение человечности лежит не в их направлении, но в направлении ценностей личностности» (там же, с.644). При этом, несмотря на то, что ценность личностности (идеальная личностность) более интимно связана с конкретным человеком, с его личностью, характер ее долженствования (принуждения к выполнению) в отношении реального поведения личности (реальная личностность) тот же, как и в случае всеобщих ценностей, она остается свободной и по отношению к ней. И в этом отношении ее идеальный статус ничем не отличается от статуса всеобщих ценностей.

Другими словами, это означает, что так как каждая этически значимая ситуация определена с трех сторон, – эмпирического содержания, ценностного содержания, личной воли человека – то только тогда, когда личная воля является свободной и от эмпирического, и от ценностного содержания, можно говорить о свободе личности и нравственном поведении.

Для Гартмановской этики оказывается само собой разумеющимся, что «как человек не создает всеобщих ценностей, и даже не может их как угодно выбирать, так он не может произвольно “делать” или выбирать и свой индивидуальный идеальный этос. Он обнаруживает его как свой заранее, равно как и другие ценности он застает для себя действующими. Ценностное чувство и здесь и там является воспринимающим, а не дающим. Таким образом, и здесь ему остается только исполнять или нарушать ценность» (там же, с.649). Идеальный индивидуальный этос суть сущность личности и хотя человек может изменять своему этосу, но это будет его измена самому себе, которая переживается как страдание. «Измена самому себе», «верность себе», «подлинная личностность» и т.п. все это, для Гартмана, выражения для тех отношений, которые связывают реальное поведение человека (внутреннее и внешнее) с его же идеальным этосом.

Обустраивая в своей «Этике» единое и единственное метафизическое царство «ценностей» Гартман не мог оставить без внимания вопрос о том – как согласуется подобное представление с множественностью региональных моралей, свойственных разным народам в разные исторические эпохи, с их разными составом и иерархией моральных ценностей. Его ответ напрямую связан с феноменологическим полаганием, что всякое ценностное видение есть априорное схватывание самих ценностных сущностей. Поэтому, историческая относительность (живых, конкретных, действующих) моралей связана для него не с исторической относительностью самих ценностей, а с исторической относительностью ценностного сознания (видения, схватывания), свойственного тому или иному обществу, и исторической ограниченностью свойственного ему принципа единства такой действующей морали.

То есть историчность связана с тем, что «происходит не переоценка ценностей, а, пожалуй, переоценка жизни. Сами ценности в революции этоса не смещаются. Их сущность оказывается надвременной, надисторичной. Ценностное же сознание смещается. Всякий раз оно вырезает из царства ценностей небольшой круг видимого. А этот круг «путешествует» по идеальному уровню ценностей. Каждая попадающая в сектор видимого и каждая исчезающая из него ценностная структура означает для оценивающего сознания переоценку в жизни. Ибо действительное подпадает для оценивающего сознания только под соответствующим образом увиденные ценности» (там же, с.124).

6. При всей стройности концептуальной схемы Гартмана, высокой оценке предназначения человека, его свободы и креативности, провозглашения превосходства «ценностей личности» над другими и т.п. достоинствами, в его картине мира есть, на наш взгляд, существенный изъян. Все человеческое и человеческое оказывается обусловленным надмирным «царством ценностей» абсолютно от человека независимым, свехчеловеческим и значит, в конечном счете, внечеловеческим.

На наш взгляд, рациональное использование идей гартмановской этики в психологии личности было бы вполне актуальным, если в его трансцендентальном, потустороннем «царстве ценностей» опознать вполне посюсторонний мир человеческой культуры.

### **Литература**

Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002.

## **"НАЗАД В БУДУЩЕЕ": ОТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО К ПРОБЛЕМНОМУ ЭКСПЕРИМЕНТУ В ПСИХОЛОГИИ**

**А. Н. Ромашук**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

В последние десятилетия проблеме воспроизводимости результатов психологических исследований уделялось большое внимание. Цель данной статьи – предложить метод повышения объективности экспериментальных выводов посредством проведения сопоставительного (критического) и антиномичного (галилеевского) экспериментов. Первый тип эксперимента позволяет столкнуть две теории, однако в итоге только одна из них будет принята. Данный недостаток преодолевается в антиномичном эксперименте, который направлен на разрешение научной проблемы. Миссия антиномического эксперимента заключается в «снятии» двух одновременно истинных, но внешне антагонистических теорий созданием третьей теории. Данный «диалог теорий» и логика «снятия» лежат в основе стремления гештальтпсихологов при проведении экспериментов получать несовпадающие результаты. В соответствии с гештальтизмом, необходимо не бороться с такими результатами, но находить им объяснение и использовать в качестве подтверждения закона.

Ключевые слова: научная проблема, репликация экспериментов, сопоставительный эксперимент, галилеевский эксперимент.

## **“BACK TO THE FUTURE”: FROM COMPARATIVE TO ANTINOMIC EXPERIMENT IN PSYCHOLOGY**

**A. N. Romaschuk**  
**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

The reproducibility problem in psychological studies has received much attention over the last decades. The present paper aims to offer a method to enhance the objectivity of experimental inferences by conducting critical and antinomic (Galilean) kinds of experiment. The first one allows a scholar to confront two theories, but eventually only one of them will be accepted. This drawback is overcome in the antinomic experiment, which is designed to resolve a scientific problem. The mission of the antinomic experiment is to sublimate two apparently antagonistic theories, which are both true, into the third one. This “dialogue of theories” and the logic of “sublation” underlie Gestalt psychologists’ intention to obtain different results when carrying out experiments. In accordance with Gestaltism, it is necessary not to fight against such diverse results, but to explain them and to use as evidence of psychological law.

Keywords: scientific problem, reproducibility, comparative experiment, Galilean experiment.

Эксперимент как метод психологических исследований изначально вводился как способ повышения объективности теоретических положений. Не случайно этот метод стал основным в бихевиоризме, где проблема объективности психологических данных и выводов считалась чуть ли не основной. При этом парадоксально то, что последние десятилетия в психологии проблема объективности снова обострилась.

Обсуждение объективности эксперимента усилила проблема репликации психологических экспериментов, которая возникла как следствие «дела Дидрика Штапеля». Последний являлся настолько активным и плодовитым социальным психологом университета Тилбурга, что за короткий срок стал деканом нового факультета. Возникшее подозрение в ложности результатов опубликованных им исследований, в конечном счете, привело его к признанию в фальсификации 30 из 130 статей. Поскольку большая часть статей были опубликованы в солидных психологических журналах, то на материале этого дела началось обсуждение эффективности процедур отбора несфальсифицированных (объективных) результатов. В качестве способа решения возник возглавленный Брайном Носеком проект репликации существенного числа психологических экспериментов, и с 2012 по 2015 гг. была произведена проверка 100 исследований, опубликованных в 3 ведущих психологических журналах (Nosek et al., 2015). Только 36 из 100 получили достаточно полное подтверждение.

В отношении объективности эксперимента одной из наиболее значимых оказалась произведенная К.Поппером революция перехода от принципа верификации к принципу фальсификации. Несмотря на то, что активно создавались методики диагностики предрасположенности разного рода испытуемых к одному из этих принципов (Джонсон-Лэйрд, Уэйзон, 2008), в психологии никто из ученых не строит эксперимент на фальсификацию выдвигаемого предположения. Да и сам К.Поппер отрицал возможность фальсификации одной теории – это возможно только в сравнении с другой теорией. Методически соответствующим принципу фальсификации является сопоставительный (или «критический» по Т.В.Корниловой) эксперимент. Критический эксперимент противопоставляется контрольному, поскольку если контрольный эксперимент связан с «проверкой одного теоретического предположения», то критический основан на возможности выбора «между разными объяснительными схемами», возможности «предпочтения одной из сравниваемых конкурирующих между собой теоретических интерпретаций» (Корнилова, 2002, с. 253). Эта сопоставительность обеспечивается двумя особенностями данного типа эксперимента: 1) его гипотеза представляет собой противопоставление положений двух альтернативных теорий; 2) контрольная группа является экспериментальной по отношению к гипотезе альтернативной теории (подробнее см. Ромашук, 2011). По мнению Корниловой, критический эксперимент «в реальных исследованиях очень редко встречается».

и в качестве примера подобных реальных исследований приводится исследование Б.В.Зейгарник одноименного эффекта, который «позволил сделать выбор между разными теоретическими подходами – ассоцианизмом и теорией поля в интерпретации запоминания прерванных действий» (там же). При всей не слишком большой распространенности данного типа эксперимента нельзя сказать, что он является недавним изобретением. Примером одного из самых ранних сопоставительных экспериментов является экспериментальное столкновение теорий Гельмгольца и Шеррингтона, объясняющих феномен стабильности зрительного мира (см. Ромашук, 2011).

Примером современного исследования, выполненного по форме сопоставительного эксперимента, является один цикл исследования чрезмерного подражания. «Чрезмерное подражание» (overimitation) это явление склонности детей 3-5 лет подражать действиям взрослого с предметом, даже если эти действия не нужны для достижения цели. Данный феномен оказался специфически человеческим, поскольку в аналогичных условиях шимпанзе такой ошибки не совершали, правильно определяя, какие именно из показанных человеком действий игнорировать. Существует две основных гипотезы о причинах этого феномена. Первая, социальная, заключается в объяснении через издержки удовлетворения социальных мотивов. Вторая, когнитивная, предполагает, что чрезмерное подражание является одним из основных механизмов усвоения ребенком новых причинно-следственных (каузальных) схем, т.е. что этот феномен выполняет позитивную функцию когнитивного развития. В пользу существования этой функции приводится целый ряд эмпирических свидетельств, полученных в формате сопоставительного эксперимента, результаты которого подкрепили когнитивную гипотезу и опровергли социальную (Lyons et al., 2007). В частности, было получено, что чрезмерное подражание фиксируется только с незнакомым ребенку объектом; демонстрируется ребенком и вне присутствия взрослого; не ликвидируется прямым приказом взрослого не повторять лишних движений; лишние движения копируются не полностью, а только со стороны цели; наблюдается только в случае визуально контактирующих частей устройства (Ibid).

Главным преимуществом сопоставительного эксперимента является то, что в нем сопоставляются объяснительные мощности двух теорий, а не проверяются положения только одной теории. А главный недостаток состоит в том, что в итоге остается объяснительная мощность лишь одной теории, тогда как хотелось бы оставить (не потерять) обе объяснительные мощности. Такую возможность, на наш взгляд, предоставляет эксперимент, который направлен на разрешение научной проблемы. На первый взгляд данный тезис кажется трюизмом, поскольку любой эксперимент направлен на разрешение той или иной научной проблемы. Поэтому принципиально важно понимание термина «научная проблема». Если этот термин интерпретировать достаточно широко, то даже по К.Попперу следует «рассматривать науку как прогрессирующую от одной проблемы к другой – от менее глубокой к более глубокой проблеме» (Поппер, 2004, с. 370). При этом под научной проблемой он понимает очень широкий ряд ситуаций, связанный с любыми теоретическими трудностями и противоречиями (там же, с.371). С нашей же точки зрения, только если понимать научную проблему в узком смысле, то возможно выделить специфический тип эксперимента, который связан с разрешением научной проблемы.

Под научной проблемой часть классиков понимало одновременную верность двух прямо противоположных положений (точнее даже теорий). В такой ситуации невозможно какую-то из этих теорий фальсифицировать, а к какой-то присоединиться – необходимо их обе «снять» (удержать верное содержание при несохранении формы). Т.е. необходимо создать третью теорию (гипотезу), в рамках которой это противоречие будет разрешено. Классическим примером постановки научной проблемы является проблема «категорий ума» (времени и пространства) по Дюркгейму. Согласно ему, эти категории по нему должны быть и доопытны (поскольку они оформляют сам опыт), и получаемы из опыта (иначе они будут непостижимы, ненаучны и т.п.); иначе говоря, правы и априористы, и апостериористы (эмпиристы). А теория коллективных социальных представлений является средством разрешения этой научной проблемы, поскольку коллективные социальные представления доопытны в смысле конкретного индивида и вполне опытни в смысле коллективного опыта.

Аналогично Л.С.Выготский строил свою теорию высших психических функций для решения проблемы одновременной верности «механистической» и «духовной» психологии – через интериоризацию описания этих двух психологий объединялись в концепции развития (механистическая права по отношению к натуральным функциям, а духовная – по отношению к ВПФ). Эмпирическим подтверждением этой логики рассуждения стало экспериментальное исследование А.Н.Леонтьева по запоминанию слов с помощью картинок. Более того, Выготский всегда анализировал (критиковал) другие теории в подобном ключе «снятия». Начиная от «Психологии искусства» он фиксировал одновременную верность двух или больше концепций, а свою выстраивал как «снятие» этих концепций, как объяснение их верности (подробнее см. Ромашук, 2017).

Стратегия «снятия», осуществляемая через противопоставление «тезиса» и «антитезиса», не является спецификой подхода именно Выготского, а составляет суть проблемного эксперимента. Этот эксперимент в целом совпадает с понятием галилеевского эксперимента, но кроме всех особенностей данного типа эксперимента подчеркнутых К.Левиним, проблемный эксперимент является галилеевским еще и в смысле обладания «майевтической функцией», т.е. в смысле «диалога теорий», заложенного в самой схеме экспериментирования (Ахутин, 1976; Skvortsov, Romashchuk, 2015).

Гештальтпсихологи, которые одни из первых в психологии начали анализировать и осуществлять принципы галилеевского эксперимента, использовали внутреннюю диалогичность скорее имплицитно, чем прописывали теоретически. Наиболее близко эту особенность галилеевского эксперименты описал М.Вергеймер (1987), который мысленный эксперимент Галилея представлял как столкновение равноускоренного и равнозамедленного движений, но больше связывал это со структурой задачи, чем методическими особенностями галилеевского эксперимента в целом. Между тем коренной особенностью эксперимента по разрешению научной проблемы является то, что в нем происходит одновременно и верификация, и фальсификация каждой теории через гегелевское «снятие». Поэтому название «проблемный эксперимент» является очень приближенным, в той же мере данный тип эксперимента можно назвать «антиномичным» (с отсылкой к кантовским антиномиям) или экспериментом на «снятие».

Методология целостного «снятия», в свою очередь, связана с неповторяемостью результатов исследования, т.е. неповторяемостью закономерностей в противовес повторению закона, также подчеркивающийся гештальтпсихологами. Это возвращает к проблеме репликации. На сегодняшний день предлагаемые решения данной проблемы большей частью сосредоточены в рамках учета как можно большего количества влияющих факторов. Для этого предлагаются повторные исследования, метаанализ всех исследований соответствующей темы, учет всех, а не только подтвержденных результатов и т.п. С точки зрения «гештальтизма» несовпадение результатов исследований есть не негативное следствие «неполноты», а вполне закономерный и даже позитивный результат проявления исследуемого закона (проявление целостности). Гештальтизм призывает не бороться с неповторением результатов, а находить им объяснение и использовать в качестве подтверждения закона. Изменение результатов есть прямое проявление принципа целостности. И, наоборот, попытки выделить только повторяющиеся («закономерные») результаты есть по тому же Левину попытка остаться на уровне аристотелевских понятий, для которых критериями являются «регулярность» и «частота». Тогда как для галилеевских понятий основной характеристикой по Левину являются «индивидуальность», «единичность». Наиболее соответствующей галилеевским понятиям формой эксперимента, на наш взгляд, является проблемный эксперимент.

### **Литература**

Ахутин А.В. История принципов физического эксперимента. От Античности до XVII века. М.: Наука, 1976.

Вергеймер М. Продуктивное мышление, М.: Прогресс, 1987.

Джонсон-Лэйрд Ф., Уэйзон П. Проверка гипотез // Психология мышления. Хрестоматия по психологии. / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и др. М.: АСТ, 2008, С. 415-419.

- Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теории и методы. М.: Аспект Пресс, 2002.
- Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. М.: АСТ, 2004.
- Ромашук А.Н. О позитивных функциях отчуждения: категория «снятия» в работах Л.С.Выготского. 2017. [в печати].
- Ромашук А.Н. Подтверждать, опровергать или сопоставлять // Высшее образование в России. 2011. № 8-9. С. 129-135.
- Lyons D.E., Young A.G., Keil F.C. The hidden structure of overimitation // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2007. 104, no. 50: 19751-19756.
- Nosek B. and oth. Estimating the reproducibility of psychological science // Science. 2015. 349 (6251).
- Skvortsov A.A. Romashchuk A. Single case studies as a means for developing psychological theories // PsyCh Journal. 2015. Vol. 4, №.4. P.232-242.

## **В. П. ВАХТЕРОВ О ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ОБУЧЕНИИ**

**Ю. И. Россова**

**Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского», Арзамас, Россия**

В работе анализируются взгляды известного ученого конца XIX – начала XX веков, автора эволюционной педагогики В.П. Вахтерова на проблему познавательного интереса в обучении младших школьников. Рассматриваются затронутые педагогом вопросы о детском любопытстве как форме проявления познавательной потребности, о необходимости переживания ребенком успеха в учебной деятельности, учения без принуждения, о роли учителя в формировании познавательного интереса. В статье также показывается общность идей В.П. Вахтерова и современных исследований по проблемам мотивации обучения.

Ключевые слова: В.П. Вахтеров, «новая педагогика», младший школьник, познавательная деятельность, интерес в обучении, успех в учебной деятельности, учение без принуждения.

## **V. P. VAKHTEROV ON PROBLEM OF COGNITIVE INTEREST IN LEARNING**

**Yu. I. Rossova**

**Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch, Arzamas, Russia**

The article analyses the views of the famous scientist of the late 19th - early 20th centuries, the author of evolutionary pedagogy, V.P. Vakhterov, on the problem of cognitive interest in the education of younger schoolchildren. The questions touched upon by the educator on children's curiosity as a form of manifestation of the cognitive need, on child's need to experience success in learning activity, learning without coercion, about the role of the teacher in the formation of cognitive interest are examined. The article also shows the common points of V.P. Vakhterov's ideas and modern studies on the problems of motivation for learning.

Keywords: V.P. Vakhterov, «new pedagogy», primary school student, cognitive activity, interest in learning, success in educational activity, teaching without coercion.

В современных психолого-педагогических исследованиях В.П. Вахтеров предстает как известный ученый, общественный деятель конца XIX – начала XX веков, создатель авторской образовательной системы, которую он назвал эволюционной, или «новой», педагогикой. В его «новой педагогике» рассматривался широкий круг вопросов, связанных с проблемами обуче-

ния, воспитания, социализации личности ребенка (Бузыкова, 2014; Россова 2016, с.50-53; Симакова, 2002). Ученый всегда говорил о необходимости следовать за психологией ученика при организации образовательного процесса. Сам ученый являлся прекрасным знатоком и исследователем психологических особенностей младшего школьника, на основе чего и стремился строить обучение и воспитание. Многие идеи педагога не утратили своей актуальности и в настоящее время: не используя современный понятийный аппарат педагогики и психологии, он по сути дела говорил о тех явлениях и процессах в образовании, которые мы наблюдаем сейчас.

Обращаясь к личности ребенка, к анализу его познавательной деятельности, В.П. Вахтеров предложил организовать образовательный процесс таким образом, чтобы истинным побудителем учения стал собственный многосторонний интерес ученика. Тем самым его педагогика, выражая новое отношение к природе ребенка, поставила в центр потребностно-мотивационное ядро в отличие от авторитарного образования, которое не учитывало эмоциональной и потребностно-мотивационной сферы учащихся и приводило к резкому падению мотивации учения, к негативному и безразличному отношению к учебе, к подавленности детей. На этом основании ученого можно отнести к сторонникам педагогического стимулирования, наполнившего трактовку его содержания гуманистическим смыслом. Его рассуждения по данной проблеме были близки к высказываниям К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева и других его современников, но многое в них было и оригинальным.

В.П. Вахтеров увидел в любопытстве и любознательности ребенка одну из форм проявления интереса, эмоциональное переживание познавательной потребности. Он отметил сильную природную познавательную потребность младших школьников, а «драгоценнейшую особенность» начальной школы видел в том, что дети посещают школу по собственному желанию. Ученый писал: «любопытность – одно из главных свойств детской психики и в то же время самый могущественный фактор умственного развития» (Вахтеров, 1913, с.524). Проявление познавательной потребности В.П. Вахтеров видел в потребностях ребенка во внешних впечатлениях и его активности: живой интерес ребенка к явлениям природы, способность к их наблюдению и пониманию, стремление самому проводить опыты и эксперименты. Даже «разрушительный» возраст 4-8 лет педагог рассматривал как проявление любознательности: ребенок ломает для того, чтобы затем собрать и, таким образом, лучше исследовать предмет.

В.П. Вахтеров отрицал насильственное обучение, подавлявшего природу ученика, и писал о создании эмоционального комфорта в обучении, об оживлении занятий элементами занимательности, играми. Считая стремление к познанию врожденным, он говорил о необходимости устранять препятствия на пути этого стремления. Педагог отмечал, что все психические процессы, связанные с познавательной деятельностью, протекают гораздо эффективнее, если отсутствует элемент принуждения, а познавательная деятельность возбуждается «здоровыми человеческими стремлениями, природной любознательностью, интересом и предметом изучения» (Вахтеров, 1987, с.247). Наилучшие результаты в обучении получаются тогда, когда приобретенные знания являются ответом на вопросы, выдвинутые внутренним логическим процессом детской мысли, а наилучшее понимание - когда учитель держит внимание детей на том, на чем они сами хотят сосредоточиться.

В.П. Вахтеров, как и многие его современники, стремился проникнуть в сущность интереса, дать его психологическое обоснование и рассматривал его как основной внутренний механизм успешного учения. В определенной степени, занимаясь разработкой данной проблемы, он предвосхитил более поздние исследования отечественных психологов Г.И. Щукиной, А.М. Марковой (Щукина, 1984; Маркова, 1983).

Ученый идентифицировал интерес младшего школьника с чувством удовольствия: «Интерес – это и есть то чувство удовольствия, которое испытывает ребенок, если данный предмет находится в соответствии с его стремлением к развитию» (Вахтеров, 1913, с.291).

Если какое-либо действие вызывает в ребенке радость, то оно служит его прогрессивному развитию. «Удовольствие – это знак и выражение развития; боль – это символ и выражение регресса», - писал В.П. Вахтеров (Вахтеров, 1913, с.292). Чувства он рассматривал как индикатор, что необходимо и что вредно для развития. По сути дела, педагог говорил об эмоциональном компоненте мотивационной сферы младшего школьника. Он подчеркивал обусловленность интересов детей занимательностью, яркостью, эффективностью учебного материала, возможность эмоционального отношения ребенка к деятельности без присутствия познавательного отношения (нежелание постигнуть причинно-следственные связи, выявить закономерности).

Важным стимулом познавательного интереса В.П. Вахтеров считал переживание ребенком успеха в учебной деятельности: «Успех... убедит его в возможности учиться, поднимет его дух, уничтожит недовольство собой, недовольство учителем и школой» (Вахтеров, 1913, с.47). Современные психологи также считают стремление учеников к успеху сильным актуальным переживанием и мотивационной тенденцией. Это является характеристикой любого школьника, как успевающего, так и неуспевающего. С точки зрения В.П. Вахтеров, неуспешные дети не верят в собственные силы и способности, подвержены чувству страха, настроены пессимистически. Особенно болезненно переживает неудачу слабоуспевающий ребенок, испытывая страх, «что он никуда не годится, что ему никогда не стать хорошим учеником, хорошим человеком» (Вахтерова, 1987, с.103). Подтверждая размышления ученого, современные психологи говорят об устойчивом феномене, согласно которому уровень притязаний возрастает после успеха и, наоборот, падает после неудачи. Также в современных исследованиях подчеркивается зависимость времени, концентрации внимания, сосредоточенности в процессе выполнения учебных заданий от ориентации учащихся на успех или неудачу.

В формировании познавательного интереса слабоуспевающих школьников В.П. Вахтеров значительную роль отводил учителю. Он считал, что педагог должен обладать психологической установкой на положительный результат учения своего ученика, поэтому необходимо верить в ребенка, хвалить и подбадривать его. Причем, по мнению ученого, слабоуспевающие дети более нуждаются в поощрении их действий по сравнению с их более успешными одноклассниками. Для этого педагог считал необходимым так организовать работу обучающихся, чтобы обеспечить им психологическое состояние удовлетворенности от познавательной деятельности, в частности, предлагать ребенку посильные учебные дела, чтобы создать ситуации успеха, позволяющие школьнику пережить эмоциональное удовлетворение своей работой.

В.П. Вахтеров видел гуманистическую позицию учителя в умении увлечь, заинтересовать детей учебно-познавательной деятельностью, развить их внимание, воспитать любовь к умственному труду. Ученый верил, что обучение может носить непринужденный характер: «при изменении методов и программ преподавания в смысле согласования тех и других не с предметами обучения, а с природой ребенка такая постановка будет делом неизмеримо более легким и более естественным, чем современная организация школьного преподавания» (Вахтеров, 1987, с.66). Как он подчеркнул, примеры И.Г. Песталоцци, который обучал своего сына «без малейшего принуждения и посягательства на свободу ребенка», и Л.Н. Толстого доказывают это. Эти великие педагоги предоставляли право ребенку самому решать, выполнять ли предъявленное требование учителя. Ребенок чувствовал себя свободно и самостоятельно действующей личностью и руководствовался собственными мотивами. Оба педагога достигли поразительных результатов в деле обучения. В.П. Вахтеров выделил важные условия учения без принуждения: ориентироваться на психологию ребенка, движения его детской души, а не на бездушные программы и схоластику, учитывать интересы и потребности ученика, особенности его природы, помочь путем максимального учета развивающихся потребностей и потенций ребенка стать ему независимой и самостоятельной личностью. «Учитель-надзиратель», не считающийся с мнением и интересами учащихся, вынужден будет усиливать авторитарные

педагогические меры, направленные на принуждение школьника выполнять свой долг, на восстановление порядка. Именно за регламентацию и жесткое управление учебным процессом, отсутствие личностно-ориентированных методов и форм образования, пассивную роль ученика в образовательном процессе, недостаточный учет познавательных запросов и интересов детей, императивный стиль общения учителя и учащихся подвергал критике В.П. Вахтеров традиционную педагогику (Россова, 2013). В современных исследованиях в качестве средств, направленных на стимулирование познавательного интереса в обучении, создание творческой атмосферы образовательного процесса предлагаются активные и интерактивные формы организации образовательного процесса (Мухина, 2014).

Понимание роли учителя в трудах В.П. Вахтерова очень близко современным представлениям о позиции обучающего-наставника. Современные образовательные стандарты, реализуя системно-деятельностный подход, ориентируют педагога вести ребенка по собственной траектории развития в пространстве школы и вне ее, при этом стимулировать, поддерживать, активизировать внутренние резервы развития личности школьника и формировать потребность в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями (Россова, 2016, с.168).

Таким образом, проблему мотивации обучения младших школьников В.П. Вахтеров решал с гуманистических позиций, выступая за ненасильственное обучение, переживание ребенком ситуации успеха в учебной деятельности, создания условий для учения без принуждения.

### **Литература**

Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1984.

Бузыкова Ю.С. Развитие гуманистической демократической педагогической традиции в эволюционной педагогике: методологический аспект // Проблемы высшего образования. 2014. № 1. С. 167-170.

Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987.

Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М.: Изд-во т-ва И.Д. Сытина, 1913. Т. 1.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.

Мухина Т.Г. Активные и интерактивные формы проведения занятий // Великие реки 2013: труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Н. Новгород: ННГАСУ. 2014. С. 42-44.

Россова Ю.И. Идея развития «новой педагогики» В.П. Вахтерова в контексте системно-деятельностного подхода // Нижегородское образование. 2016. № 2. С. 164-169.

Россова Ю.И. Нижегородский период жизни и творчества В.П. Вахтерова и формирование его педагогических взглядов // Начальная школа. 2013. № 10. С. 3-9.

Россова Ю.И. «Новая педагогика» В.П. Вахтерова: детское сообщество как фактор социализации // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества: сборник материалов международной научно-практической конференции, Тверь, 8 февраля 2016 г. / сост. и ред. И.Ю. Синельников. М.: ИСРО РАО, 2016. С. 50-53.

Симакова Ю.И. Гуманистические идеи в педагогике В.П. Вахтерова (1853 – 1924) // Начальная школа. 2002. № 9. С. 14-20.

# **МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ОСНОВАННАЯ НА КАТЕГОРИЯХ ЛИЧНОСТИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДУХОВНОСТИ**

**В. В. Рыбалка**

**Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины,  
Киев, Украина**

В статье обосновывается вариант совершенствования методологии научной психологии путем уточнения значения понятий «психология» и «методология», использования категории личности, ее контентно-частотной и антиномической формулы, структуры, методологической интерпретации понятия деятельности как перфектного полиметодического образования, введения понятия психологической деятельности и духовности в ее положительном и отрицательном значении.

Ключевые слова: методология, научная психология, личность, формулы личности, перфектная деятельность, психологическая деятельность, духовность.

## **METHODOLOGY OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGY BASED ON CATEGORIES OF PERSONALITY, PSYCHOLOGICAL ACTIVITY AND SPIRITUALITY**

**V. V. Rybalka**

**Institute of Pedagogical Education and Adult Education, NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine**

The article contains the substantiation of the variant of perfection of the methodology of scientific psychology by ways of clarification of the notion "psychology" and "methodology", as well as using the category of personality, its content-frequent and antynomical formula, structure, methodological interpretation of the notion of activity as perfected polymethodological entity, introduction of the notion of psychological activity and spirituality in its positive and negative meaning.

Keywords: methodology, scientific psychology, personality, formulas of personality, perfected activity, psychological activity, spirituality.

Совершенствование методологии научной психологии требует уточнения значения ее ключевых понятий и прежде всего - самого понятия психологии. Проведенный нами этимологический анализ позволяет интерпретировать ключевой термин нашей науки не только как «учение о душе», а как науку о «душе, духе, одушевленно-одухотворенном теле» и «Я». К такому выводу приводят уже мысли Гегеля, изложенные им еще в начале XIX века в «Философской пропедевтике», в которой он указывал на дух как на предмет психологии (Гегель, 1808-1811), а в своих письмах рассматривал «психологию больше в качестве учения о духе, чем в качестве учения о душе» (Гегель, 1808). В контексте его идей, а также рассуждений С.Л.Рубинштейна, В.В.Зеньковского, В.Ф.Войно-Ясенецкого и других мыслителей можно с высокой степенью уверенности полагать в основу категории психологии понятия «дух, душа, тело» и «Я», с помощью которого человек рефлексивно осмысливает свой внутренний и внешний мир. Следует заметить, что за таким «буквальным» пониманием психологии легко просматривается личность, ее деятельность, духовность.

Данная интерпретация понятия психологии имеет явное методологическое значение, поскольку открывает действие определенного закона триады «дух-душа-тело» (и «Я»), согласно которому определяется внешний и внутренний предметный мир личности. Методологически, благодаря «Я», из «психологии личности» рефлексивно трансцендируются социальные построения человечества, соответствующие природе человеческой психики. Вспомним высказывание Протагора «Человек есть мера всех вещей, существующих - что они существуют, несуществующих - что они не существуют». А Секст Эмпирик добавил к этому, что человек выступает «...критерием всех дел, деяний»... Речь идет, очевидно, о творческих деяниях на пути от «существующего» к «несуществующему» миру... В связи с этим, можно считать, что психология, подобно бионике, методологически определяет «триадное» и рефлексивное построение системы образования (ученик, программа обучения, духовное содержание

и учитель), компьютерной техники (конструкция компьютера, программа его работы, функционирующая в нем информация и пользователь), святой Троицы (Бог Отец, Бог сын, Бог Святой Дух и Библия), даже самой психологии, в которой есть психосоматический, психофизиологический и нарративный разделы и рефлексирующие их теоретическая и историческая отрасли.

В связи с этим, главная идея, которую мы считаем важной для становления методологии психологической науки, заключается в перспективности ее построения на основе концентрации ее категориально-понятийного аппарата и методико-технологического инструментария вокруг категорий личности, ее деятельности и духовности. А это требует более точной и углубленной интерпретации данных категорий.

Так, проведенный контентно-частотный анализ почти пяти десятков определений личности, предложенных отечественными учеными, привел к разработке ее рейтинговой формулы, в которой ее атрибуты располагаются в закономерном порядке убывания частоты использования, таком, как «социальность-самосознание-творчество-духовность-гуманизм-жизненность-ценность и самоценность, честь и достоинство-культурность-развитость-деятельность-...». В данном списке действительно представлены высшие психические функции личности по Л.С.Выготскому.

При этом был дополнительно обнаружен фактор антиномизации указанных атрибутов, когда личность освещается через цепь антиномических атрибутивных пар, таких как "социальность-индивидуальность"+"самосознание-сознание"+"творчество-нормативность"+"духовность-материальность"+"гуманизм-варварство" и т.п., за которыми стоят как теоретические и методологические проблемы исследования личности, так и ее практические жизненные проблемы и способы их разрешения.

Наш профессиональный опыт свидетельствует о целесообразности рассматривать методологию не столько как «учение о методах» (этим успешно занимается методика), сколько как «психо-логику построения и использования методов», которую образуют законы, принципы, категории, понятия, средства, функции, ресурсы, технологии работы теоретических, прикладных и практических психологов, и которые определяют методологическую характеристику личности, ее деятельности, духовности. В качестве ключевых методологических законов при этом выступают, прежде всего, сформулированные Л.С.Выготским в его культурно-исторической теории развития высших психических функций личности законы, которые должны быть дополнительно рассмотрены в диалектическом плане, в частности, антиномически, то есть как законы опосредствования-разопосредствования, социализации-индивидуализации, интериоризации-экстериоризации, идентичности поведения личности социальной и индивидуальной ситуации жизни, зоны ближайшего и перспективного развития личности ребенка под руководством взрослого и посредством ее развивающейся саморегуляции. Вместе с тем, указанную психо-логику образуют законы, принципы, методы и технологии различных уровней методологического пространства научной психологии – философско-психологического, естественнонаучно-психологического, общепсихологического, психолого-прикладного, практически-психологического, онтопсихологического, академически-психологического.

Важный шаг в контексте указанного понимания методологии следует из философской постановки проблемы цели и средства, цели (в украинском языке цель «методологически» переводится как «мета»), поэтому далее будем использовать выражение «цель (мета)» и метода. В методологии психологии эта диада – «цель (мета) – метод» - должна быть последовательно расширена и рассматриваться дальше так, как это начал делать уже сам Л.С.Выготский и его последователи и, прежде всего, А.Н.Леонтьев (Леонтьев, 1977), в более широком психологическом контексте деятельности. Если идти от цели (меты) и метода, как от психологического ядра деятельности, к ее началу, то перед ними закономерно появляется «предмет» - как проблемная действительность, которая действительно «буквально» предшествует цели (мете). А перед предметом, если рассуждать в соответствии с логикой А.Н.Леонтьева, Г.С.Костюка, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова и других известных психологов, должен стоять «мотив» (не со-

звучно ли это понятие возможно первичному термину «метив»?)). То есть может быть воспроизведена, реконструирована последовательная в методологическом плане конструкция «мотив – предмет – цель (мета) – метод...». Отметим, что именно в таких терминах понимал в своих методологических трудах структуру деятельности Г.С.Костюк (Костюк, 1988).

Эта важная часть методологической формулы деятельности, однако, должна быть «перфектно» завершена. Прежде всего, понятно, что компонентная структура деятельности не заканчивается лишь методом. Метод имеет фундаментальное значение для личности лишь тогда, когда обеспечивает достижение определенного результата, являющегося, по мнению П.К.Анохина (Анохин, 1978), Д.Рензулли и других исследователей, системообразующим фактором деятельности. Поэтому целесообразно говорить о «методе достижения результата», или «методе результата»!

Вместе с тем, завершающим психологическим звеном деятельности следует признать не сам часто непосредственно не потребляемый результат (как, например, все та же выточенная токарем на станке металлическая болванка), а тот продукт, который получается и потребляется человеком в системе перераспределения, переопосредствования результатов общественной трудовой деятельности и гражданского поведения, когда они должны пройти через этапы социальной и экономической оценки, получить соответствующее им эквивалентное финансовое «означение», позволяющее провести их рыночный обмен на продукты, обеспечивающие жизнедеятельность личности, жизнь человека. Поэтому, продолжая методологическую реконструкцию формулы деятельности личности, мы предлагаем говорить об эмоциях переживания и потребления (в украинском языке – «споживання»), необходимых для жизни человека продуктов, в которые «социально-экономически» трансформируются до уровня потребностей человека результаты его деятельности. В итоге формула деятельности личности приобретает вид: «мотив – предмет – цель (мета) – метод (результат) – эмотив (продукт)

Отметим почти кибернетическую перфектность такого методологического понимания деятельности - через обратную связь между эмотивом и мотивом, когда эмотивные, положительные или отрицательные, переживания факта удовлетворительного или неудовлетворительного переопосредствования, потребления полученного в итоге результативного осуществления деятельности продукта развивают или тормозят входные мотивы дальнейшего ее существования. Понятно, что данная формула деятельности должна быть значительно более конкретизирована, систематизирована, дифференцирована, иерархизирована на уровни собственно деятельности, действий, операций, рассматриваться в своей социоструктуре, макроструктуре, микроструктуре и наногенноструктуре, концептуально сопоставлена с другими попытками формулирования сущности личности и ее деятельности, например, представлена в стратегическом, тактическом и оперативном плане, но в любом случае рассматриваться как универсальный инструмент человека, как полиметодическое образование личности. Мы можем здесь коснуться лишь некоторых аспектов такой конкретизации.

Согласно актуализированному методологическому контенту, в предложенной нами ранее концепции трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности (Рыбалка, 1987-2017), все ее свойства рассматриваются как способности, методы, в чем мы поддерживаем соответствующие данные В.С.Мерлина (Мерлин, 1970) и др. Более того, мы выделяем методы первого рода, как собственно способности к осуществлению самой деятельности (в пределах деятельностного измерения структуры личности). Далее выделяются так называемые базовые модальные способности личности как методы второго рода (в рамках социально-психолого-индивидуального измерения). Это - психосоциальные, коммуникационные, мотивационные, характерологические, рефлексивные, интеллектуальные, психофизиологические и психосоматические способности. Они существенно улучшают качество реализации способностей к деятельности как методов первого рода. И, наконец, к методам третьего рода нами относятся так называемые психогенетические способности (в пределах развивающего, генетического измерения структуры личности), которые обеспечивают развитие всех предыдущих видов способностей, как составляющих методов первого и второго родов, опираясь на внутренние и внешние развивающие возможности личности.

Предложенная последовательность компонентов-этапов в методологической формуле деятельности: «мотив – предмет - цель (мета) – метод (результат) – эмотив (продукт)», - вызывает необходимость не только их конкретизации, но и обобщения. Последнее требует, на наш взгляд, большего внимания к смысловому пониманию общего для всех этих компонентов коренного понятия «мета». Это понятие предполагает, согласно переводу с греческого языка, такие смыслы, как «после», «за», «через». Прикладывая их к сущностному пониманию категории деятельности личности, можем предположить, что в методологическом плане она приобретает дополнительную смысловую интерпретацию как уникальный психологический инструмент человека, с помощью которого осуществляется: проектирование той новой реальности, которая стоит «после» имеющейся действительности, изменение имеющейся действительности, выход «за» ее пределы и переход к новой действительности - "через" процесс преобразующей деятельности. Последняя выступает как главный человеческий психологический инструмент преобразования реальности, как собственно механизм трансценденции личностью своей сущности в объективную действительность. Поэтому методологию можно трактовать в данном контексте как науку о трансцендентальной миссии человека, личностно, деятельностно преобразующего мир, что также требует углубленного понимания.

В методологическом плане личность и ее деятельность действительно можно считать, по удачному выражению Станислава Лема, многомерной, системной «суммой технологий», психологической супер-мега-методической системой систем. При этом нельзя упускать из вида то обстоятельство, что указанная методологическая психологическая способность личности включена в масштабные современные глобальные социальные системы (ООН, ЮНЕСКО, международные и национальные группировки, военные союзы, гражданское общество, субкультурные группы, преступные объединения и т.п.), экономические (международные торговые, финансовые и др. отношения), социотехнические (космические, авиационные, транспортные, энергетические, информационные и т.д.), научно-технологические (вспомним лишь Силиконовую долину в США, технологические парки в других странах и т.д.) и подобные им системы. В данном контексте эта внутренняя методологическая психологическая способность личности, с ее мотивами, предметами, целью (метой), методами (результатами), эмотивами (продуктами), приобретает огромную креативную трансформационную силу, которая вызывает судьбоносные последствия для человечества и отдельного человека.

В этом контексте значительно большего осмысления требует феномен психологической деятельности личности. При этом мы различаем понятия психической (собственно душевной) и психологической (рефлексивно-телесно-душевно-духовной) деятельности! Для такого различения ключевым является мнение Г.С.Костюка о том, что все виды человеческой деятельности осуществляются через психику человека, а фактически - через психологическую деятельность (Костюк, 1988)!

Именно рассмотренные в данной статье данные о личностном понимании самого понятия психологии, контентно-частотной и антиномической формулах личности, методологически перфектной трактовке деятельности выступают для нас теоретико-методологическим основанием для вывода на авансцену научной психологии понятия психологической деятельности личности. Эта деятельность является результатом, с одной стороны, начального этапа онтогенеза психики уже в детском возрасте, когда говорить о ее предметной специализации еще рано, а с другой стороны – более позднего обобщения личностью различных предметных, в том числе профессиональных видов деятельности и гражданского поведения уже взрослого человека.

В условиях современного развития теоретической, прикладной и практической психологии, с их десятками, если не сотнями отраслей, направлений, дисциплин, междисциплинарных связей, психологическая деятельность все ощутимее выступает как ведущая и решающая в жизни человека. Более того, с точки зрения «опосредствованной» методологии научной психологии психологическая деятельность выступает центральной, «стержневой» деятельностью личности, которая не только пронизывает все другие виды предметной деятельности, но и субъектно, через личность, ее способности, интегрирует их совокупность в жизнедеятельность

– ради более надежного, эффективного осуществления жизни человека. В этом смысле личность и функционирует как суперполиметодическая сущность, в которую потенциально вводятся, в ней сворачиваются и из которой актуально выводятся и разворачиваются, концентрируясь вокруг психологической деятельности, необходимые в той или иной социальной и индивидуальной специализированной ситуации предметные, профессиональные деятельности как составляющие жизнедеятельности человека.

Психологическая деятельность проходит свою профессиональную психологическую специализацию в психодиагностической, психоконсультационной, психотерапевтической, психокоррекционной, научно-исследовательской и творческой деятельности психологов, осуществляемой, в частности, в учебных заведениях, научно-исследовательских учреждениях, в аспирантуре и докторантуре НИИ и вузов психологического профиля. Она приобретает свои все более содержательные и формальные признаки у работников психологической службы системы образования и различных отраслей народного хозяйства. Она имеет дело с универсальными, присущими и профессии психолога, и бытовой активности человека психологическими категориями мотива, предмета, цели (меты), метода (результата), эмотива (продукта).

Психологическая деятельность имеет не меньшее право на существование, чем такие производные от нее специализированные виды предметной деятельности, как педагогическая, экономическая, политическая, научная, техническая и т.д. Интимная сущность психологической деятельности, ее эвристическая способность, функции интеграции предметных деятельностей и ее дифференциации на подвиды, голографичность и т.д. должны быть еще лучше изучены и поняты.

Большое значение имеет психологическая деятельность для повышения эффективности других видов деятельности. Есть основания для предположения, что осуществление психологической деятельности должно предшествовать их выполнению личностью или включаться в их процесс как катализирующий фактор! Через психологическую деятельность человек как бы «преуговлаивается», настраивается на свершение высших творческих деяний - подобно длительной, в течение года, психологической, духовной подготовке Андрея Рублева к созданию иконы Святой Троицы... Компоненты психологической деятельности: мотив – предмет - цель (мета) – метод (результат) - эмотив (продукт) - выступают в таком случае как определенная матрица, как алгоритм синтеза совместного выполнения психологической и педагогической, экономической, политической, научной, технической деятельности личности.

Более того, развитая психологическая деятельность иногда выступает как самодостаточная основа при выполнении других видов деятельности и тогда человеку в таком случае как бы даже не нужно учиться в вузе, как это продемонстрировали Б.Гейтс и другие выдающиеся личности, которые не имеют высшего образования. И так думают, как это ни парадоксально, многие выпускники вузов, которые считают лишним для себя этот вид образования... К приведенным выше положительным примерам можно добавить и отрицательные, когда, например, люди буквально в чине «ефрейтора» командуют маршалами, фатально возглавляют, организуют общественное зло и топят мир в крови...

Поэтому таким важным представляется методологическое рассмотрение личности и ее психологической деятельности в контексте проблемы культуры и духовности, в котором она осознается как ключевая ценность и самоценность человечества и в этом плане требует бережного отношения к своей чести и достоинству со стороны общества и других людей (Рыбалка, 2010)! В понимании духовности мы согласны с трактовкой С.Л.Рубинштейном духовного как идеального «результата в ноге выражения психической (психологической – Р.В.) деятельности» (Рубинштейн, 1957). Вполне понятно, что идеальные результаты психологической деятельности (образы, идеи, объективированные в слове) становятся уникальными средствами личности, ее духовными ценностями. Именно это психологическое производство духовных средств является исходным в понимании материального производства. В то же время каждая личность оказывается перед выбором между положительными и отрицательными духовными

ценностями как методологически определенными «путями к пониманию и созданию человека». С точки зрения преобладания в научной психологии гуманистических тенденций, необходимости психологической защиты и помощи личности, обеспечения ее здоровья, развития, труда, жизненного успеха, профессиональный психолог обязан делать выбор в пользу таких базовых положительных духовных, то есть художественных, религиозных (которые в значительной мере уже стали жизненными!) и научных, ценностей, как Мировоззрение, Жизнь, Человек, Вера, Надежда, Любовь, Добро, Красота, Истина, и противодействовать имеющимся у него средствами функционированию отрицательных ценностей - тьме, смерти, бесчеловечности (варварству), безверию, отчаянию, ненависти, злу, уродству, лжи. Наряду с этим, проблематика духовности обогащает методологию научной психологии многими продуктивными идеями - социального бессмертия, вечности и бесконечности жизни, интеграции народов и поколений, гуманизма и радостных перспектив жизни!

Доминирование гуманистической духовной альтернативы должно быть характерно для методологии научной психологии, для психологической деятельности личности как ее основы!

### **Литература**

Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем // Избранные труды. М., 1978.

Веденов А.В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. 1956. № 1.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1973.

Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988.

Лем С. Сумма технологий. М.: Мир, 1968.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

Мерлин В.С. Свойства личности как способности. Глава VIII // Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки Пермского педагогического института. Т. 77. Выпуск 6 / под ред. В.С.Мерлина. Пермь: ПГПИ, 1970. С. 8-50.

Профессор В.В.Зеньковский. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993.

Психологический словарь / под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.

Рибалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты. Одесса: ИНТЕРПРИНТ, 2010.

Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2015.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957.

Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. Клин: Христианская жизнь, 2007.

Словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1988.

# **ИСТОКИ, ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РЕЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С МЕТОДОЛОГИЕЙ**

**И. Н. Семёнов**

**Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия**

В работе эксплицированы методологические предпосылки и выделены этапы становления рефлексивно-деятельностной педагогической психологии (как инновационной сферы российского человекознания), а также охарактеризованы ее основные направления и показаны их связи с философией, психологией, педагогикой и социальной практикой образования и управления.

Ключевые слова: Человекознание, методология, психология, педагогика, рефлексия, деятельность, мышление, развитие, образование.

## **ORIGINS, STAGES AND TENDENCIES IN REFLEXIVE-ACTIVITY PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN COLLABORATION WITH METHODOLOGY**

**I. N. Semenov**

**National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia**

The methodological background and stages of development of reflexive-activity educational psychology (as innovative sphere of Russian human studies) are presented. There is also a description of its main tendencies and relationship with philosophy, psychology, pedagogy and social practice of education and management.

Keywords: human studies, methodology, psychology, pedagogy, reflection, activity, thinking, development, education.

Одной из конструктивных сфер современного человекознания является рефлексивно-деятельностная педагогическая психология (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий и др.). Ее сущность раскрывается на пересечении деятельностного и рефлексивного подходов в гуманитаристике при изучении как фундаментальных проблем психологии развития личности в образовании, так и в прикладном плане – технологий его педагогического обеспечения. На рубеже XX-XXI вв. рефлексивно-деятельностную педагогическую психологию разрабатывают Т.Г. Болдина, В.М. Дюков, В.К. Зарецкий, Е.И. Кузьмина, И.Н. Семенов, а ее различные аспекты изучает также ряд исследователей (Л.Н. Алексеева, Г.И. Давыдова, А.З. Зак, А.В. Карпов, Н.Б. Ковалева, О.И. Лаптева, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Г.А. Цукерман, В.Д. Шадриков и др.). Поскольку их исследования ведутся в различных научных школах, то чтобы эксплицировать логику развития в изучении и освоении рефлексии, обратимся к краткой истории становления рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики (Семенов, 2010, 2011).

Как известно, рефлексивный и деятельностный подходы относятся к фундаментальным достижениям человекознания советского времени (Семенов, 2013). Тогда был осуществлен теоретический синтез (в трудах В.В. Давыдова, В.В. Знакова, В.Д. Шадрикова, М.Г. Ярошевского и др.) двух классических вариантов психологии деятельности, разработанных С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, которые отмечали важность ее рефлексивного аспекта. Изучение рефлексии в российской психологии восходит к ее философскому анализу (В.А. Лефевр, А.П. Огурцов), который начинался в руководимом Г.П. Щедровицким Московском методологическом кружке (ММК) в середине 1960-х гг. в рамках построения социально-методологической теории деятельности (Н.Г. Алексеев, В.М. Розин, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин). В дальнейшем с 1970-х гг. в ММК велась разработка системодетельностной ме-

тодологии (Семенов, 2014), ряд положений которой использовался в также психолого-педагогических исследованиях мыслительной деятельности и рефлексии (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, В.А. Лефевр, В.Е. Лепский, Н.И. Непомнящая, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков и др.).

Проводившийся в 1960-е гг. в ММК философско-методологический анализ категории рефлексии послужил источником рефлексивного подхода, историко-научное обоснование которому дал в 1967 г. А.П. Огурцов в 4-м томе Философской энциклопедии. Ряд положений этого подхода был сформулирован в докладах о рефлексии Г.П. Щедровицкого и В.А. Лефевра, который в 1965 г. приступил к ее инженерно-психологическому исследованию. В 1968 г. в самиздате ММК появляется монография под редакцией Г.П. Щедровицкого «Педагогика и логика» (2-е изд. М. Касталь. 1993), где в статье Н.Г. Алексеева анализируется по сути интеллектуально-рефлексивная проблематика нормативно-деятельностного формирования осознанности решения типовых учебных задач. В конце XX в. Н.Г. Алексеев создал научную школу рефлексивно-деятельностного проектирования организационно-деятельностных игр (Л.Н. Алексеева, В.К. Зарецкий, Б.А. Злотник, Н.Б. Ковалева, И.С. Павлов А.Б. Холмогорова и др.) на основе методологии ММК и в развитие психолого-педагогического изучения роли рефлексии в продуктивном мышлении одаренных шахматистов (Алексеев, 1983)

Параллельно этому с середины 1960-х гг. участник ММК И.Н. Семенов, изучая в МГУ в научной школе П.Я. Гальперина психолого-педагогические основы формирования творческого мышления, экспериментально дифференцировал методом категориально-нормативного анализа мыслительной деятельности интеллектуальную и личностную рефлексию в процессе поиска решения задач «на соображение». Это положило начало системно-психологической дифференциации различных типов рефлексии. Ибо экспериментально была открыта (Семенов, 1976) в мышлении, помимо интеллектуальной, также и личностная рефлексия – в отличие от классической традиции (Декарт, Локк, Лейбниц, Фихте, Гегель, Гуссерль) философской трактовки рефлексии как сугубо интеллектуального образования. При этом была экспериментально доказана принципиальная неоднородность рефлексии как полифункционального, интегративно-регулятивного компонента психики и показана его регулятивная роль в организации поиска и принятия решения (см.: Макурова, 2015) на методологической основе системно-деятельностного подхода в инженерной психологии и эргономике (Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1991).

С середины 1970-х гг. Г.П. Щедровицкий публикует (вслед за инженерно-психологическими трудами В.А. Лефевра рубежа 1960-1970-х гг.) обобщение своих докладов в ММК по рефлексии. Первой среди них вышла в 1974 г. В сборнике «Исследование рече-мысли» знаменитая статья Г.П. Щедровицкого под показательным названием «Коммуникация, деятельность, рефлексия» (Алма-Ата, 1974). Эта статья, наряду с «Педагогикой и логикой» (1968), знаменует собой завершение латентного этапа становления рефлексивно-деятельностной педагогики как особой области человекознания. После этого наступил исследовательский этап, когда данная инновационная область стала развиваться в ряде психолого-педагогических направлений.

Во-первых, участник ММК, ученик П.Я. Гальперина по МГУ, Н.Г. Алексеева и М.Г. Ярошевского по ИИЕиТ АН СССР И.Н. Семенов разработал системно-психологическую модель рефлексивности творческого мышления (Семенов, 1976). Она послужила теоретическим основанием для разработки психолого-педагогических средств формирования способов решения творческих задач. Это формирование велось нами (с В.К. Зарецким, С.Ю. Степановым) с середины 1970-х гг. (в МГУ, ВНИИТЭ, НИИОПП, РАГС) на основе методологического и общепсихологического изучения рефлексивности творческого мышления и принятия решений с учетом онтогенетического исследования (с Е.В. Бодровой, Т.Г. Болдиной, И.М. Войтик, Г.И. Давыдовой, В.М. Дюковым, В.К. Зарецким, Н.Б. Ковалевой, О.И. Лаптевой, М.И. Найденовым, Е.Р. Новиковой, П.А. Оржековским, И.А. Савенковой, К.С. Серегиным, А.В. Советовым, С.Ю. Степановым и др.) развития рефлексии у дошкольников, школьников, студентов и взрослых профессионалов.

Во-вторых, параллельно этому ученик П.Я. Гальперина крупный советский психолог и педагог В.В. Давыдов заинтересовался рефлексией, и в его научной школе А.З.Зак стал исследовать ее как компонент теоретического мышления, защитив на эту тему диссертацию в 1976 г. При этом сотрудники В.В. Давыдова в НИИОПП (Л.В. Берцфаи, М.Э.Боцманова,

А.В. Захарова, Г.И. Давыдова-Катрич) начали изучать рефлексию как психическое новообразование подросткового возраста, Н.И. Гуткина – как компонент самосознания личности школьников, А.М. Медведев и П.Г. Нежнов – как механизм рефлексивного мышления, а В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман – как аспект онтогенеза ребенка. В конце XX в. эти исследования были обобщены фактически с позиций рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики в ряде сборников НИИОПП/ПИ РАО (Давыдов, Рубцов, Медведев, Нежнов, 1995).

В-третьих, в 1980-1990-е гг. рефлексивно-деятельностная проблематика развивалась в научной школе участника ММК Н.Г. Алексеева. Он, отталкиваясь от ее исследования в «Педагогике и логике», использовал уровневую модель рефлексивной организации творческого мышления И.Н. Семенова (1976) для диагностики, изучения и развития шахматного мышления (Алексеев, 1983). Разработанные Н.Г. Алексеевым рефлексивно-деятельностная трактовка творческого процесса мышления и принципы его формирования, был реализованы им в образовательной практике применительно к развитию шахматного творчества российского олимпийского резерва. Это вызвало интерес и поддержку как педагогических психологов (В.В. Давыдов, Н.И. Непомнящая, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.), так и ряда международных гроссмейстеров и чемпионов мира (А.В. Алаторцев, Б.П. Гулько, А.В. Карпов, Н.В. Крогиус, В.М. Смыслов и др.). Философско-методологические и психолого-педагогические исследования проектно-рефлексивного мышления Н.Г. Алексева и его научной школы (Л.Н. Алексева, В.К. Зарецкий, Б.А. Злотник, А.П. Каменский, Н.Б. Ковалева, С.И. Краснов, А.В. Леонтович, И.С. Павлов, А.Б. Холмогорова, А.Б. Шеин и др.) обсуждались на междисциплинарных конференциях, проходивших на рубеже 1980-1990-х гг. в Новосибирском Академгородке (Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1991).

С конца XX в. начался третий – институциональный – этап развития рефлексивно-деятельностной педагогической психологии, когда ее принципы развиваются на заседаниях созданного Н.Г. Алексеевым (при поддержке Президента РАО А.В. Петровского и вице-президента В.В. Давыдова) Научного Совета по философии образования (Алексеев, Семенов, Швырев, 1996) при Президиуме РАО (председатель член-корреспондент РАО методолог Н.Г. Алексеев, его заместители академики АПСН И.Н. психолог И.Н. Семенов, педагог С.Я. Турбовской).

В это время ученик И.Н. Семенова по психологии рефлексии, последователь П.Я. Гальперина по психологии формирования мышления и Н.Г. Алексева по методологии организационно-деятельностных игр (ОДИ), В.К. Зарецкий (2005) разрабатывает современный вариант рефлексивно-деятельностной педагогики. Отталкиваясь от изучения в контексте эргономики рефлексивности поиска и принятия решений (Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1991) и формирования творческого мышления, а также с учетом опыта патопсихологии и педагогики организационно-деятельностных игр, В.К. Зарецкий в руководимой им лаборатории в МГППУ ныне применяет рефлексивно-деятельностные принципы для психолого-педагогического обеспечения различных аспектов социальной практик, т.ч. инновационного и инклюзивного образования.

Тремя другими прецедентами этой институализации на рубеже XX-XXI вв. являются: 1) изучение рефлексии в рамках секции «Психология творчества» РПО на базе ИП РАН (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988); 2) реализация рефлетехнологий в Ресурсном центре, организованном для учителей на базе столичной Гимназии N 1526 (Семенов, Болдина, Давыдова, 2003, 2011); 3) научные труды (Семенов, Болдина, 2003) кафедры рефлексивной и организационной психологии, созданной С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым в госуниверситете «Высшая школа экономики». Ныне в начале XXI в. защищаются десятки докторских и сотни кандидатских диссертаций с исследованием рефлексивности мышления и личности, а также с обоснованием включения рефлетехнологий ее развития в образовательную практику, в т.ч. с позиций инновационной рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики творчества.

### **Литература**

Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука. 1983. С. 133-154.

Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / под ред. И.С.Ладенко. Новосибирск, НГУ, 1991.

- Алексеев Н.Г. Семенов И.Н. Швырев В.С. *Философия образования // Высшее образование в России*. 1996. N 3.
- Давыдов В.В., Рубцов В.В., Медведев А.М., Нежнов П.Г. *Основы развития рефлексивного мышления школьников*. Новосибирск, ПИ РАО. 1995.
- Дюков В.М., Семенов И.Н., Шайхутдинова Р.В. *Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы» // Эксперимент и инновации в школе*. 2011. N 1. С. 2-9.
- Зарецкий В.К. *Рефлексивно-деятельностная педагогика*. М., 2005
- Макурова А.В. *Развитие И.Н.Семеновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книги В.Маттеуса, Nettingen, 1988) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2015. N 1-2. С.26-52.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. (ред.). *Психолого-педагогические аспекты творчества и рефлексии*. М.: *Философское общество*, 1988.
- Семенов И.Н. *Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности*. Эргономика. Вып. 10 / под. ред. В.П. Зинченко, А.Н.Леонтьева, Э.Г.Юдина. М.: *ВНИИТЭ*, 1976. С. 148-188.
- Семенов И.Н. *Рефлексивно-деятельностная педагогика // Практична психологія та соціальна робота (Киев)*. 2011. N 2.
- Семенов И.Н. *Системодетальностная методология и рефлексивная психология мышления*. М.: *Фонд «Институт развития им. Г.П.Щедровицкого»*, 2014.
- Семенов И.Н. *Принцип дополнительности изучения деятельности и рефлексии как перспектива психологии будущего // Психология третьего тысячелетия. II Междунар. науч.-практ. конф.: сб. мат-лов*. Дубна: *Гос. ун-т «Дубна»*, 2015. С.361-364.
- Семенов И.Н. *Рефлексивно-гуманитарная психология и педагогика творчества // Российские научные школы. Т.3*. М.: *Российская академии естествознания*, 2010. С.317-332.
- Семенов И.Н., Болдина Т.Г. (ред.). *Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении*. Памяти П.Я. Гальперина. М.: *ИРПТиГО*, 2003.
- Семенов И.Н., Болдина Т.Г., Давыдова Г.И. *Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / под ред. И.Н.Семенова, Т.Г.Болдиной*. Ногинск: *Аналитика Родис*, 2011.

## **О ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ПРИЧИННОСТИ В КЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ СОЗНАНИЯ**

**С. П. Сенищенко**

**Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина,  
Краснодар, Россия**

В работе рассматривается постановка и некоторые примечательные аспекты теоретических исследований проблемы психической причинности в классической психологии сознания второй половины XIX – начала XX вв. Обсуждается соотношение физической и психической причинности, каузальных и телеологических моментов в детерминации психического, роль в этой детерминации субъекта. Делается вывод о несостоятельности попыток построения теории каузально замкнутого сознания.

Ключевые слова: психическая причинность, психические явления, сознание, классическая психология сознания, детерминизм, телеология, психофизический параллелизм, субъект, психическая сила, психическая энергия, В. В. Зеньковский, В. Вундт.

## ON PROBLEM OF MENTAL CAUSALITY IN CLASSICAL PSYCHOLOGY OF CONSCIOUSNESS

S. P. Senuschenkov

Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Krasnodar, Russia

The paper reviews the statement and some notable aspects of theoretical studies of the problem of mental causality in classical psychology of consciousness in the second half of 19th and early 20th centuries. The paper discusses the relation between physical and mental causality, causal and teleological moments in the determination of mental events, and the subject's role in this determination. The conclusion about the failure of attempts to build the theory of causally closed consciousness is given.

Keywords: mental causality, mental phenomena, consciousness, classical psychology of consciousness, determinism, teleology, psychophysical parallelism, subject, mental force, mental energy, V.V. Zenkovsky, W. Wundt.

Проблема детерминизма в психологии чрезвычайно многопланова (обзор см. Корнилова, Смирнов, 2017). Одним из направлений его исследования является выделение содержательно различных исторических типов детерминизма. В наиболее полном виде они описаны М. Г. Ярошевским (Петровский, Ярошевский, 1999, с. 343-366). Наряду с широко известными механическим и биологическим детерминизмом, автор выделяет макро- и микросоциальный, гилозоистский, прабиологический и даже оптический детерминизм. В этой схеме обращает на себя внимание то, что развитие детерминизма в психологии интерпретируется как последовательное привлечение различных непсихологических форм детерминации. Складывается впечатление, что прогресс в детерминистическом понимании психических явлений возможен только на пути редукции психологической детерминации к детерминации иного рода (механической, биологической, социальной и даже оптической). Вместе с тем в перечне М. Г. Ярошевского присутствует также и психический детерминизм. Не обуславливает ли его использование возможность построения нередукционистской психологической теории? Несмотря на такую заметную методологическую роль, анализ М. Г. Ярошевским проблемы психического детерминизма сложно считать исчерпывающим. По указанным соображениям изучение психического детерминизма, – экспликация вариантов его содержания, реконструкция истории внедрения, анализ его методологических предпосылок и последствий, – выступает интересной и актуальной задачей.

Под психическим детерминизмом в настоящей работе будет подразумеваться учение о детерминации психических явлений другими психическими явлениями. Во избежание недопониманий следует особенно подчеркнуть, что понятия «психический детерминизм» и «детерминизм в психологии» не совпадают; первое намного уже второго. Проблемы психического детерминизма будут рассмотрены на материале классической психологии сознания XIX – начала XX в.; поэтому далее используется аутентичный ей термин «психическая причинность». Термин «психические явления» будет использоваться в том значении, которое придавали ему анализируемые авторы, то есть – субъективные явления сознания. Задачей настоящей работы является экспликация некоторых ключевых проблем (направлений мысли), связанных с пониманием психической причинности. Основным материалом для анализа будут методологические работы В. Вундта (1912; 2002) и В. В. Зеньковского (1914).

Среди оснований для выбора в качестве объекта именно классической психологии сознания можно указать следующие:

– В период второй половины XIX – начала XX в. происходило становление психологии сознания как самостоятельной, отдельной от философии (и, что реже подчеркивается, от физиологии) науки; именно в связи с этим вопрос о специфической психической причинности, что называется, «встал ребром». Многими учеными было осознано и явно описано обстоятельство, уже указанное выше: возможность самостоятельности психологии определяется возможностью самостоятельной психической причинности. «Главнейшей задачей психологии, как

науки объясняющей, должно быть признано нахождение принципов причинности, имеющих свою основу в ее предмете, в самих духовных процессах» (Вундт, 2002, с. 757-758). Проблема психической причинности обсуждалась практически всеми заметными авторами; вышел ряд методологических работ, специально посвященных этой теме (напр., Зеньковский, 1914; обзор см. там же). Таким образом, классическая психология сознания предоставляет богатый материал для анализа проблемы психической причинности.

– Несмотря на то, что в течение XX в. неоднократно звучали утверждения о «преодолении» классической психологии сознания с ее интроспективной методологией, это «преодоление» по-прежнему остается скорее желаемым, чем действительным. Конечно, поведенческая революция существенно изменила понятийный строй психологии, и теоретические проблемы психологии сознания на многие годы были оставлены без внимания, объявлены устаревшими, устраненными или ненаучными. Однако развитие философии и психологии сознания в последние десятилетия наглядно демонстрирует преждевременность подобных оценок: проблема природы субъективных психических явлений, сегодня известная как «трудная проблема сознания», снова оказывается в центре философских дискуссий (обзор см. Васильев, 2009). Достаточно сравнить описание основных современных проблем «сознательной причинности», которое приводит М. Велманс (2009, с. 50-52), с анализом проблем соотношения души и тела в литературе столетней давности (напр., Челпанов, 1918), чтобы увидеть, что старые проблемы по-прежнему остаются нерешенными, даже их формулировки существенно не изменились. Таким образом, анализ проблемы психической причинности в классической психологии сознания помимо исторического представляет еще и вполне актуальный теоретический интерес.

Обсуждение основных проблем психической причинности в классической психологии сознания целесообразно начать с вопроса о соотношении психической и физической причинности.

1. *Соотношение психических и физических цепей причинения.* Запутанная история попыток решения психофизической проблемы ко второй половине XIX в. привела к широкому распространению, и в первую очередь в эмпирической психологии, принципа психофизического (эмпирического) параллелизма. Как известно, этот принцип утверждает, что каждому психическому явлению (процессу) соответствует некоторый физический процесс (как правило, подразумеваются физиологические процессы в центральной нервной системе). При этом соответствие психических и физических процессов констатируется как эмпирический факт, а его причины объявляются на данном этапе развития научного знания неизвестными (или принципиально непознаваемыми) и вообще выходящими за рамки эмпирических научных исследований. По крайней мере, эмпирический параллелизм отрицает психофизические причинные связи в любых формах (в том числе ввиду их немыслимости).

Этот принцип выступил своеобразным вызовом теории психической причинности. С одной стороны, психическая причинность требует, чтобы одно психическое явление выводилось из других психических же явлений. С другой стороны, дан ряд физических (физиологических) процессов, которому это выведение должно соответствовать (по крайней мере, не противоречить). Хотя указанные физические процессы, как правило, не известны и только предполагаются, появляется требование, чтобы закономерности психической причинности не противоречили закономерностям причинности физической. Как указывает по этому поводу В. Вундт, психическая причинность всегда находится «в тех или иных отношениях к физической причинности и никогда не может противоречить ей» (1912, с. 281); «в принципах духовной причинности не может заключаться никаких таких следствий, которые были бы несовместимы с законами природы в их области» (2002, с. 758) (верно и обратное). Как следует из доктрины психофизического параллелизма, соответствие следует распространить не только на принципы причинности, но и на последовательности конкретных событий психических и физических рядов. Но каким образом последовательности психических причин и следствий, если у них есть какие-либо специфические по сравнению с физическим миром закономерности (а они постулировались, как будет показано ниже), могут независимо приводить к причинным рядам, аналогичным физическому причинению?

2. *Соотношение механизмов физической и психической причинности.* Моделями для построения теорий психической причинности систематически выступали представления о механизмах причинных связей в более развитых областях знания. Можно проследить, как в психологии XVII-XX вв. возникали и распадались теории причинности, повторяющие с некоторым запозданием аналогичные движения мысли в естествознании. Так, представлениям о субстанциональной причинности (согласно которым носителями качественно своеобразных природных «сил» являются определенные вещества, ярким примером чего выступала теория флогистона) соответствует «психология способностей» XVIII в., объяснявшая различные психические явления деятельностью соответствующих «способностей», или «сил», души. В теории ассоцианизма прослеживается аналогия с теорией гравитационного взаимодействия элементарных масс. Описание И. Ф. Гербартом механики представлений напоминает закономерности упругого взаимодействия системы твердых тел, частично погруженных в жидкость. Теория гештальтпсихологии заимствует ряд объяснительных принципов физической теории поля (распределение перцептивных сил как эквивалент напряженности поля и пр.). Этот ряд можно продолжить. Во всяком случае, как в физике основой понимания причинности было учение о взаимодействии тел, опирающееся на понятие силы, так и в психологии для причинного объяснения психических явлений привлекается понятие психической силы, а во второй половине XIX в. широкое распространение получает также заимствованное из физики понятие энергии.

Несмотря на проведенную выше аналогию, между понятиями психической и физической силы заметен ряд отличий, в первую очередь методологических. Прогресс естествознания был связан с преодолением учения о субстанциональных силах и переходом к содержательному анализу конкретных форм физического взаимодействия, которые получали все более детальное объяснение. Для примера, классический случай механической причинности – упругое взаимодействие твердых тел, вроде столкновения двух бильярдных шаров и передачи движения от одного из них к другому, – может быть представлен на микроскопическом пространственном и временном уровне как последовательное взаимодействие (сближение и отталкивание) составляющих эти шары частиц, и тогда упругая деформация шаров и изменение их скоростей получают дальнейшее объяснение с позиций теории молекулярного строения вещества, электрических взаимодействий и т. п. Аналогичные ресурсы объяснения действия психических сил практически так и не были найдены (а те, кто их искал, обращались, как правило, к физиологии), зато ничто не препятствовало ни бесконтрольному размножению качественно специфических сил, *ad hoc* объясняющих различные типы явлений, ни обратному произвольному сведению разнообразия явлений к действию одной какой-либо силы, будь то апперцепция, ассоциация или что-либо иное. Едва ли значительные успехи были достигнуты в попытках (И. Ф. Гербарта, Г. Т. Фехнера) операционализации и количественной оценки психических сил.

Понятие психической энергии оказалось не менее проблематичным. Если в механике энергия понимается как мера способности тела совершить работу, то в психологии сознания психическая энергия, во-первых, так и не получила никакой меры (как не было и соответствующих мер психической силы, работы и пр.) и не была операционализирована, во-вторых, вместо этого получила своеобразную субстанциональную трактовку: психическая энергия интерпретировалась как особый «носитель» психического, сущность, проявления которой и порождают субъективный мир. Можно видеть практически полную аналогию между понятиями «психической энергии» и «духовной субстанции». Использовалось понятие психической энергии (во всех его трактовках, обзор см. Бехтерев, 2012) в основном не для причинного объяснения отдельных психических явлений, а как средство решения психофизической и других философских проблем психологии. Так, во введении понятия психической энергии видели возможность преодолеть проблемы, возникающие перед теориями психофизического взаимодействия в связи с законом сохранения энергии (предполагалось, что психическая энергия может превращаться в физическую и наоборот); либо постулировали некую «психофизическую» энергию, обладающую и психическими, и физическими свойствами (В. М. Бехтерев).

3. *Психическая причинность и телеология.* Начиная свое историю еще с Аристотеля противостояние причинного и целевого объяснения в XVII-XX вв. породило множество философских и методологических дискуссий, связанных с фундаментальными принципами научного исследования. В работах по истории науки неоднократно указывалось на роль классической механики и теории эволюции в деле преодоления телеологии во всех сферах человеческого мышления, в том числе в психологии. Однако вторая половина XIX в. даже в естествознании вовсе не была эпохой полного воцарения причинности: так, в биологии, несмотря на завоевания теории эволюции Ч. Дарвина, возникают направления неовитализма (Г. Дриш). Тем менее это можно сказать о психологии сознания, в которой соотношение причинности и телеологии (в различной терминологии – механической и органической, действующей и целевой, и др. причинности) интенсивно обсуждалось в связи с общими проблемами психической причинности. При этом характерно, что обсуждение практически всегда включает психологическую телеологию в контекст современных общенаучных представлений.

Среди разнообразных точек зрения по указанному вопросу (крайние позиции принадлежат телеологическому спиритуализму и радикальному механицизму) интерес представляют теории, пытающиеся выработать некоторый компромисс между причинным и телеологическим объяснением. Так, В. Вундт предлагает рассматривать их как взаимодополняющие: одна и та же по существу связь событий может быть рассматриваема прогрессивно, когда из причины выводится ее действие, или регрессивно, когда действие рассматривается как цель, а предваряющие ее условия – как средства (принцип актуальной цели): «целевое рассмотрение есть не что иное, как поворачивание причинного рассмотрения концом наперед» (Вундт, 2002, с. 455). Стоит отметить, что В. Вундт говорит здесь именно о целевом объяснении, а не о целевой детерминации; и целевое объяснение в его интерпретации во многом напоминает функциональное объяснение в современном понимании. Впрочем, полная обратимость причинного и целевого объяснения наблюдается только в сфере механики благодаря присущей ей качественной однородности причин и следствий. В психологии же причинное объяснение играет сравнительно мало роли: «От низших вплоть до высших ступеней духовной жизни над ней господствуют целевые законы. Уже простые явления сознания всюду требуют истолкования в смысле актуального целевого отношения» (Вундт, 2002, с. 479). Например, «Ощущения, на которые разложимо чувственное восприятие, получают понятный смысл как причинные факторы лишь в том случае, когда мы нисходим к ним от образующегося в результате представления, тогда как невозможно обратно вывести само представление из входящих в него ощущений как механический результат» (там же). Таким образом, одним из вариантов развития телеологической проблемы становится внедрение в психологию принципов структурно-функционального объяснения, что можно рассматривать как развитие теории психической причинности в сторону преодоления односторонних представлений о ее «слепом» (что называется, механическом) характере.

Описанная позиция В. Вундта была оценена В. В. Зеньковским (1914, с. 135-136) как «скрытое устранение телеологии»: суть телеологии ведь не столько в том, что в исследовании от следствия идут к причине, но в первую очередь в том, что процессы регулируются внутренним (телеологическим) фактором, или «конечной причиной». Впрочем, подходов, реализующих телеологию в указанном смысле, в психологии того времени было достаточно, начиная от рассмотрения актуально сознаваемой цели как действующей причины психических событий (еще один вариант компромисса между целестремительностью и причинностью) и заканчивая учениями о духовной активности субъекта, определяющей не только собственно психические, но (зачастую в сочетании с теорией психобиологической жизненной энергии) и вообще все жизненные явления (замечательно, что подобные взгляды развивались в том числе как В. Вундтом в рамках его метафизики воли, так и его критиком В. В. Зеньковским).

4. *Психическая причинность и проблема субъекта.* Проблему субъекта для психологии сознания с полным правом можно считать центральной, поскольку со времен Р. Декарта само определение психического производилось через понятие представленности субъекту. Необходимая представленность, данность психических явлений есть то их качество, которое мыслится принципиально отличающим их от физических и которое, собственно, и формирует по

сей день загадку психического (сознания). Закономерно, что при обсуждении проблем психической причинности она неоднократно соотносилась с понятием субъекта.

В связи с различным отношением к проблеме субъекта теории психической причинности вслед за В. В. Зеньковским (1914, с. 159 и далее) можно разделить на «центральные» и «периферические». Если «периферические» теории источник психической причинности (сил и пр.) видели в различных психических образованиях и динамику душевной жизни интерпретировали как взаимодействие периферических процессов и состояний (И.Ф. Гербарт, Г. Спенсер, И. Тэн), то «центральные» теории (Т. Липпс, Л. М. Лопатин, А. Бергсон, а также и сам В.В. Зеньковский) связывали психическую причинность с активностью субъекта. Именно субъект представлялся источником целеполагания, психических сил и энергий, инициатором актов, лежащих в основе динамики сознания; различные психические события интерпретировались как действия субъекта. Нетрудно видеть связь этих двух направлений с различными решениями вопроса о соотношении причинности и телеологии; В. В. Зеньковский связывает их соответственно с «механической» и «органической» трактовками причинности. Распространение «центральных» теорий во второй половине XIX в. можно рассматривать как правомерную реакцию на засилье механицизма с его пассивностью и бессубъектностью. Но вместе с тем само понятие субъекта оказалось проблематичным: ни в философии, ни в эмпирической психологии оно не было достаточно конкретизировано и оказывалось совершенно «пустым». Поэтому понятие субъекта на деле не предоставляло возможностей для детального анализа закономерностей психической причинности, а лишь повод для неконтролируемого теоретизирования.

5. *Специфические закономерности психической причинности.* Выше неоднократно указывалось на существование аналогии между физической и психической причинностью. Даже телеологическое объяснение и активность субъекта не являлись исключительным достоянием сферы психического: некоторыми авторами они распространялись, по крайней мере, также и на живую природу. Однако били сделаны и попытки указать действительно специфические особенности причинных отношений именно в сфере психологии.

Для примера рассмотрим взгляды, развивавшиеся В. Вундтом. Он подчеркивает, что, хотя принципы физической и психической причинности не должны противоречить друг другу, но они и не совпадают. К отличиям психической причинности автор относит, во-первых, ее телеологический характер. Далее В. Вундт утверждает, что если физическая причинность связана с количественными отношениями в пределах одного качества, то сравнение психических «величин» имеет качественный, или ценностный, характер (Вундт, 2002, с. 761). Количественные же соотношения между психическими причинами и следствиями не соблюдаются, в частности, благодаря действию введенного В. Вундтом закона (принципа) «творческого синтеза»: сложное психическое образование обладает свойствами, отсутствовавшими у его элементов. Поэтому в противовес физическому закону сохранения энергии в психической сфере действует закон «возрастания психической энергии» и связанный с ним (возможно, тождественный) принцип «возрастания духовных ценностей» (там же, с. 762).

Не вдаваясь в обсуждение этих конкретных положений, можно отметить, что любые указания на специфический характер психической причинности делают проблемным выяснение ее соотношения с физической причинностью, как в рамках параллелизма (о чем достаточно было сказано выше), так и в теориях психофизического взаимодействия. Не в последнюю очередь возникает вопрос о правомерности интерпретации этих своеобразных отношений между психическими образованиями именно как причинных.

В заключение следует отметить еще одну важнейшую для психической причинности проблему, ставящую под сомнение принципиальную осуществимость последовательной теории психической причинности вообще. Как было показано выше, одна из ключевых идей, лежащих в основе теорий психической причинности, состояла в требовании «психическое объяснить психическим», одни психические образования, процессы, события выводить из других. Однако развитие этих теорий систематически приводило к невозможности полной реализации

этого требования. Как В. Вундт, создатель теории актуальной психической причинности (новые психические события обуславливаются актуальными связями наличных психических событий в пределах непосредственного опыта), так и В. В. Зеньковский, сторонник теории субъектной детерминации («Я» выступает источником психической энергии, инициатором и двигателем всех психических переживаний=актов), вынуждены признавать недостаточность только психической причинности для объяснения содержания сознания. Действительно, специфика воспринимаемых объектов (я вижу зеленое яблоко, или красное, etc.), да и сам факт восприятия каких-либо объектов, только из психических причин просто невыводим за пределами последовательного солипсизма. Психическая каузальность, в отличие от физической, оказывается принципиально не замкнутой.

### **Литература**

- Бехтерев В. М. Психика и жизнь. М.: Книжный Клуб Книговек, 2012.
- Васильев В. В. Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009.
- Велманс М. Как отличать концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания // Методология и история психологии. 2009. Том 4. Выпуск 3. С. 42-54.
- Вундт В. Очерки психологии. М.: Московское книгоиздательство, 1912.
- Вундт В. Система философии // В. Вундт. Психология народов. М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2002. С. 117-862.
- Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. К.: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1914.
- Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2017.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1999.
- Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.-Пг.: Т-во «В. В. Думнов, – наследн. бр. Салаевых», 1918.
- Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1969. С. 9-56.

## **ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ТЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ» В РОССИИ**

**О. В. Синёва, О. А. Артемьева**  
**Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия**

Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-36-01096 «а2», частично – гранта Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6

Обосновывается проблема развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия. Анализируются современные теоретико-методологические подходы к терминологическому обозначению отечественной педологии, психотехники и психоанализа как течений, направлений, теорий среднего уровня, прикладных дисциплин, психотехнических систем. Предлагается и обосновывается определение понятия «научно-практическое течение» с позиций онтологического подхода к изучению объекта истории психологии.

Ключевые слова: научно-практическое течение психологии, история психологии, отечественная психология, педология, психотехника, психоанализ.

## REVIEW OF MODERN APPROACHES TO DEFINITION OF CONCEPT OF "SCIENTIFIC-PRACTICAL APPROACH OF PSYCHOLOGY" IN RUSSIA

O. V. Sinyova, O. A. Artemeva  
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

The problem of development of scientific-practical approaches of Russian psychology in the first half of the 20th century is defined. The modern methodological approaches to terminological definition of pedology, psychotechnics and psychoanalysis as directions, theories, approaches, and disciplines are analyzed. Definition of the concept «scientific-practical approach» from ontological approach point of view to a study of object of history of psychology is offered.

Keywords: scientific-practical approach of psychology, history of psychology, Russian psychology, pedology, psychotechnics, psychoanalysis.

Интеграционные процессы, отчетливо выраженные в методологическом самосознании современной психологической науки (Юревич, 2005), актуализируют постановку проблем, связанных со спецификой развития прикладной и практической психологии в России. В силу широкого распространения разнообразных психологических практик, а также имеющей место «множественности» профессиональной идентичности специалиста-психолога (занимающегося, к примеру, одновременно преподавательской, научно-исследовательской и практической деятельностью), анализ условий формирования данных областей в исторической ретроспективе приобретает не только методологическую, но и практическую значимость.

Обширный эмпирический материал для изучения закономерностей развития практико-ориентированных направлений и течений отечественной психологии предоставляет период первой половины XX столетия. В это время проблемы прикладного характера ставились и решались российскими и советскими учеными-психологами в рамках специфических областей науки и практики, по ряду характеристик, получивших статус самостоятельных научных течений, – педологии, психотехники и психоанализа. Уникальная историческая судьба данных течений предопределила их полувековой путь от интенсивного становления, теоретико-методологического и прикладного «расцвета» до фактической ликвидации и свертывания соответствующих исследований. В работах историко-психологического и методологического профиля дискутируется проблема места данных направлений и течений в системе психологической науки того времени, а также терминологического обозначения, отражающего их содержательные и онтологические характеристики.

Так, С.А. Богданчиков различает два основных направления в отечественной психологии 20-х гг. XX века: традиционное (теории, уже имевшиеся к началу периода, – развитые, зрелые, классические) и новаторское (теории новые, неклассические, возникшие и оформившиеся непосредственно в 20-е гг.). «Каждое из этих направлений может быть при ближайшем рассмотрении представлено как состоящее из нескольких относительно самостоятельных течений... Среди новаторских теорий различаются три течения: методологическое (теории, непосредственно ориентированные на решение имеющихся в психологии методологических, фундаментальных, общетеоретических проблем), практическое (теории, ориентирующиеся на интересы практики, выходящие на общепсихологические проблемы в процессе практических, прикладных исследований, т.е. относящиеся к области практической или прикладной психологии) и идеологическое (марксистское), детерминированное в своем возникновении и развитии научными, философскими и идеологическими проблемами советского марксизма 20-х гг.», отмечает автор (Богданчиков, 2006, с. 23). К представителям новаторских теорий практического течения С.А. Богданчиков относит психотехников, педологов и психоаналитиков в Советской России 20-х гг.» (Богданчиков, 2006, с. 28).

Анализируя иерархическое строение отечественной психологической науки, А. Яницкий и Е. Завершнева ссылаются на известную работу Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» (рукопись, 1926). Авторы отводят педологии и психотехнике место «теорий среднего уровня», «прикладных дисциплин», которые, в свою очередь, опираются

на диалектико-материалистические и общепсихологические основания. Основная задача этих направлений – обеспечение запросов социальных институтов и практик (Ясницкий, Завершнева, 2009).

Термин «прикладная психология» применительно к психотехнике встречаем в работах О.Г. Носковой. Ссылаясь на В. Штерна, автор определяет «индустриальную психотехнику» как направление прикладной психологии, изучающее людей, занятых профессиональным трудом; как «направление прикладной психологии, ориентированной не только на объяснение, но и на активное целенаправленное изменение поведения людей в интересах их самих, а также в интересах работодателей и общества в целом» (Носкова, 2006, с. 32). Вместе с тем, О.Г. Носкова углубляет понимание организационно-содержательных характеристик психотехнического течения, оперируя понятием «научно-практические дисциплины», ориентированные на изучение и оптимизацию труда и производства. Автор анализирует теоретические основы «практико-ориентированных» работ психотехников, а также проблему «метода психотехнического изучения высших психических функций работающего человека», демонстрируя тем самым возможности системного подхода к рассмотрению истории психотехники. Такой подход предполагает анализ единства теории, эксперимента и практики при изучении развития данного течения (Ломов, 1984).

Сходную позицию занимают авторы обобщающей историко-психологической работы под редакцией А.В. Брушлинского «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории». В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник и Б.Н. Тугайбаева рассматривают психотехнику и педологию не только как «прикладные», но и как «научно-практические» направления, подчеркивая тем самым единство теоретико-методологических и практико-прикладных аспектов в их развитии (Психологическая наука в России..., 1997). Аналогичные взгляды реализованы в наших работах, где представлен анализ социальных биографий психоанализа, педологии и психотехники как «научно-практических течений советской психологии» (Артемьева, 2015а; Артемьева, 2015б).

А.А. Пископфель называет педологию и психотехнику «комплексными научно-техническими дисциплинами антропологического профиля», относя их к разряду «профессионально-практических дисциплин», в отличие от дисциплин «академического круга» (Пископфель, 2006). Автор уделяет значительное внимание проблемам исторического поиска и дискуссий относительно методологических оснований рассматриваемых подходов: вопросам их взаимоотношений со смежными науками (в работах Л.С. Выготского, М.Я. Басова), соотношения теоретических и практических задач в их программах (в работах Г. Мюнстерберга, С.Г. Геллерштейна). При характеристике современного «неклассического образа взаимоотношений научной и практической сфер», А.А. Пископфель рассматривает педологию и психотехнику как «системные технические дисциплины», связанных с рядом фундаментальных дисциплин и обслуживающих ту или иную область социальной практики. Таким образом, используемый автором термин «профессионально-практическая психология» отражает системную связь исследовательского и практического аспектов функционирования данных направлений.

К «психотехническим системам» ряд авторов относят и психоанализ. Так, Ф.Е. Василюк, рассматривая ранний психоанализ как «первую, и даже отчасти переходную» форму психологической практики видит в нем «небывалый в истории психологии и даже в истории культуры феномен... самостоятельной социальной сферы, живущей по своим законам, а не обслуживающей какую-либо иную сферу социальной жизни» (Василюк, 1996, с. 37). «Волшебная сила психоанализа, собственно, в том и состояла, – пишет автор, – что он, несмотря на все естественнонаучные установки своего создателя, не был в строгом смысле слова научной психологической теорией. Ни научной, ни психологической, ни теорией. Он был первой психотехнической системой, поставившей «камень, который презрели строители» – психологическую практику – во главу угла» (Василюк, 1996, с. 38).

Итак, анализ терминологии, используемой современными методологами и историками психологии применительно к обозначению практико-ориентированных направлений и течений отечественной психологической науки первой половины XX столетия, позволяет сделать

следующий вывод. Наряду с очевидными и традиционными наименованиями «практические» или «прикладные» дисциплины, наблюдается более глубокое понимание «профессионально-практического» (А.А. Пископфель) и «научно-практического» (О.Г. Носкова, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник, Б.Н. Тугайбаева, О.А. Артемьева и др.) характера этих направлений. Вместе с тем, как видим, существуют некоторые терминологические расхождения относительно их обозначения как «течений» (С.А. Богданчиков, О.А. Артемьева), «прикладных дисциплин» (А. Ясницкий, Е. Завершнева), «направлений» (О.Г. Носкова, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник, Б.Н. Тугайбаева), «профессионально-практических дисциплин» (А.А. Пископфель).

С нашей точки зрения, реализация онтологического подхода к изучению объекта истории психологии, включающего в себя анализ реально осуществляющегося психологического познания в единстве его гносеологической (содержательной) и онтологической (процессуальной и результативной) характеристик (Кольцова, 2008), предполагает использование понятия «течение». Под научно-практическими течениями мы понимаем объединения психологов-исследователей, реализующих общие методологические установки при организации психологической науки и практики в конкретных культурно-исторических условиях.

Анализ развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия позволяет говорить о единстве закономерностей развития исследовательской и практической психологии. Очевидно, такое единство было обусловлено: а) значительной зависимостью научных исследований от запросов различных сфер общественной практики, б) двойственностью профессиональных ролей специалистов-психологов, занимающихся зачастую как «прикладной», так и «практической» деятельностью (Артемьева, Синева, 2013). Признавая, вслед за С.А. Богданчиковым, О.Г. Носковой, Ф.Е. Василюком и А.А. Пископфелем, системный характер рассматриваемых течений, для их обозначения мы используем термин «научно-практические», как более полно отражающий единство реализации гносеологического и онтологического аспектов их развития. Сочетание «исследовательского» и «практического» компонентов в деятельности их представителей обуславливает специфическое положение данных течений, относящихся одновременно и к «научной», и к «практической», в терминологии И.Н. Карицкого, психологии (Карицкий, 2002).

Таким образом, психоанализ, педология и психотехника могут быть рассмотрены как организационно и содержательно оформленные, самостоятельные научно-практические течения отечественной психологии первой половины XX столетия. Актуальной исследовательской задачей представляется уточнение характера соотношения исследовательского и практического аспектов функционирования данных течений в разные исторические периоды, а также анализ социальных факторов и условий, детерминировавших их развитие.

### **Литература**

Артемьева О.А. Предыстория «диагонального разрыва»: уроки социальной истории психоанализа, педологии и психотехники в России // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015а. С. 311-336.

Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М.: Институт психологии РАН, 2015б.

Артемьева О.А., Синева О.В. Прикладная психология и психологическая практика: к истории и теории вопроса // Психология и психотехника. М.: Nota Bene, 2013. № 4. С. 401-407.

Богданчиков С.А. Основные направления и течения в отечественной психологии 1920-х годов // Методология и история психологии. 2006. Т.1. № 2. С. 21-30.

Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25-40.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.

Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. М.: Институт психологии РАН, 2008.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984.  
Носкова О.Г. Московская школа индустриальной психотехники (К 115-летию И.Н. Шпильрейна и 110-летию С.Г. Геллерштейна) // Методология и история психологии. 2006. №2. С. 31-46.

Пископпель А.А. Педология и психотехника: исторический опыт методологического оформления и обоснования комплексных научно-технических дисциплин // Методология и история психологии. 2006. Т.1. № 2. С. 47-56.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997.

Синева О.В. Институционализация как механизм социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. №4 (87) (Гуманитарные науки). С. 285-288.

Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 16-28.

Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики // Независ. лит. обозрение. 2009. Т. 100. С. 334-354.

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА ПСИХОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА**

**Ю. Н. Слепко**

**Ярославский государственный педагогический университет, Ярославль, Россия**

Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/8.9 на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

В работе представлены результаты анализа проблемы интеграции психологического знания и психологического сообщества средствами языка психологической науки. Вслед за В.С. Степиным анализируются аспекты языка психологической науки: синтаксический, семантический и прагматический. Каждый аспект соотносится с видами психологических проблем, выделенных в классификации В.А. Мазилова - феноменологическими, теоретическими, методологическими и др. Приводятся примеры проблем, возникающих в психологических исследованиях в результате недостаточного учета специфики каждого аспекта языка психологической науки.

Ключевые слова: язык науки, психология, интеграция психологического знания, интеграция психологического сообщества.

## **SOME PROBLEMS OF LANGUAGE OF PSYCHOLOGY AS MEANS OF INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AND PSYCHOLOGICAL SOCIETY**

**Yu. N. Slepko**

**Yaroslavl state pedagogical university, Yaroslavl, Russia**

The paper presents the results of an analysis of the problem of integrating psychological knowledge and the psychological community using the language of psychological science. Following V.S. Stepin the author analyzes aspects of the language of psychological science: syntactic, semantic and pragmatic ones. Each aspect correlates with the types of psychological problems identified in the classification V.A. Mazilov - phenomenological, theoretical, methodological, etc. Examples of problems arising in psychological research as result of insufficient consideration of the specifics of each aspect of the language of psychological science are given.

Keywords: language of science, psychology, integration of psychological knowledge, integration of the psychological community.

В одном из наших исследований (Мазилов, Слепко, 2017) была сформулирована идея о том, что проблема интеграции в психологии может рассматриваться двусторонне – как интеграция внутри психологического сообщества, и как интеграция психологического знания. Собственно, актуальность и проблемный характер интеграции в психологии достаточно давно обсуждается в психологическом сообществе. Многообразие теорий, концепций, подходов, планов исследований и пр. могут рассматриваться, с одной стороны, как естественное следствие многообразия идей в психологии. Причем междисциплинарный характер многих психологических исследований расширяет диапазон проблем, на решение которых эти исследования направлены.

В методологии современной психологии давно известна популярная позиция А.В. Юревича о методологическом либерализме, который «предписывает, что психологическое объяснение всегда будет разноуровневым, многослойным, построенным по принципу “слоеного пирога”, каждый слой которого обладает самостоятельной значимостью и принципиально не заменим ни одним другим» (Юревич, 2001, с. 16-17). Подобная позиция безусловно является перспективной в плане решения проблемы интеграции психологического знания и сообщества.

Однако, с точки зрения В.А. Мазилова «состояние современных исследований проблемы интеграции в психологии отражает общее состояние интеграционных процессов. Оно может быть охарактеризовано как разрозненное и фрагментарное. В большинстве существующих подходов встречается существенно различающееся понимание самой интеграции, ее изучение предполагает наличие принципиально разных смыслов и аспектов интеграционных процессов» (Мазилов, Слепко, 2017, с. 68-69).

Таким образом, с одной стороны, интеграция в психологии как методологическая проблема обсуждается, предлагаются перспективные модели, анализируются причины дезинтеграционных процессов и их преодоление. Однако, с другой стороны, на уровне конкретных исследований теоретического, эмпирического, экспериментального плана по-прежнему преобладают обратные интеграции процессы.

Мы не ставим в настоящей статье отдельной задачи подробно проанализировать существующие модели интеграции в психологии - глубокое их описание уже дано ранее (Мазилов, 2007, Юревич, 2001 и мн.др.). Между тем, на наш взгляд, в методологии психологии незаслуженно мало уделяется внимания важнейшей стороне всего психологического знания (не только методологического) - языку психологии. В настоящей статье будет предпринята попытка сформулировать проблему языка психологии, отдельные ее аспекты, примеры проявления проблемы в практике исследовательской работы.

Прежде дадим общефилософское определение термину «язык науки». Так в Энциклопедии эпистемологии и философии науки под языком науки понимаются «особые языковые системы, посредством которых исследователи организуют производимые ими знания и транслируют получаемую информацию в профессиональной среде» (Гусев, 2009, с.1197). Говоря о высокой актуальности проблемы языка науки, мы должны вслед за С.С. Гусевым отметить, что «сама структура и тип языковых выражений, применяемых в различных областях научного исследования, существенным образом определяет не только характер производимых знаний, но и направленность поисковой деятельности, результатом которой данные знания оказываются» (Гусев, 2009, с.1197). То есть языковые системы выполняют не простую обслуживающую роль для выражения тех или иных знаний, но и сами являются основой для их производства.

Основанием, позволяющим говорить о языке науки как средстве интеграции психологического знания и психологического сообщества, являются две основные функции языковых систем - методологическая и коммуникативная (Гусев, 2009). Первая отражает конструирование всего психологического (как и любого другого научного) знания о предмете психологии средствами особых языковых систем. Вторая - реализует коммуникацию, общение, взаимодействие психологического сообщества. Здесь важно еще раз обратить внимание на то, что язык науки выполняет не пассивную сопровождающую функцию, а функцию в том числе производства научного знания, планирования, конструирования, реализации исследовательских планов. Таким образом, говоря о интеграции знания и сообщества, мы должны отвечать не

только на вопрос о том, “на каком языке разговаривают исследователи“, но и пытаться соотнести используемые языковые системы с предметом психологической науки.

Одним из условий, и одновременно средств соотнесения, является выделение аспектов языка науки, в которых трансляция знания и коммуникация осуществляются. Так, в своем исследовании В.С. Степин (Степин, 2003) предлагает использовать три основных аспекта семиотического анализа языка - синтаксический, семантический и прагматический.

Синтаксический аспект языковых систем предполагает оперирование специальными знаками, характерными для той или иной научной дисциплины. В качестве примера В.С. Степин предлагает рассматривать физические величины, выражаемые в тех или иных математических знаках. Однако, если в естественных науках синтаксис является в большинстве своем общепринятым, то в отношении психологии этого сказать нельзя. В ней используются знаки как естественных (например, математические операторы), так и гуманитарных наук (термины, имеющие отношение к поведению, деятельности человека и пр.). Проблема соотнесения зачастую возникает именно во втором случае, так как для любого психолога термин, например, среднего арифметического имеет одинаковое значение.

Здесь важно отметить, что решение проблемы интеграции психологического знания средствами анализа синтаксического аспекта языковых систем направлено на разработку теоретических проблем психологии, связанных с «объяснением психических феноменов, когда психическое становится психологическим» (Мазилов, 2007, с. 7).

Семантический аспект, требующий «обращения к содержанию языковых выражений, предполагает нахождение идеальных объектов и их связей, которые образуют непосредственный смысл терминов и высказываний языка» (Степин, 2003, с. 103). Нельзя сказать, что в естественных науках семантический аспект однозначно непротиворечив. Примеров тому множество. Например, идеальная “точка” существует лишь в абстракции, так как не имеет никаких измеримых характеристик, и может быть понята лишь через перечень своих свойств. Реальность же психологических объектов и их связей является едва ли не узловым моментом для принятия-непринятия психологии как науки вообще. Можно вспомнить одного из основателей бихевиоризма Дж. Уотсона, который критиковал психологию сознания за ее необъективность и утверждал, что «”состояния сознания”, подобно так называемым явлениям спиритизма, не носят объективно доказуемого характера, а потому никогда не смогут стать предметом истинно научного исследований» (Уотсон, 1998, с. 259).

Анализ семантического аспекта языка психологической науки позволяет решать проблему интеграции через выделение так называемых феноменологических проблем психологии, которые «проявляются в определении пространств психической реальности, ее расчленении на отдельные явления» (Мазилов, 2007, с. 7). При этом на наш взгляд решение феноменологических проблем должно выходить за пределы дихотомии «существования - не существования» психических явлений. Именно здесь наиболее явно проявляется комплексный характер синтаксического и семантического аспектов анализа языка психологии. Вместе с феноменологическими здесь возможно решение и других – методологических проблем психологии. Именно последние касаются определения предмета психологии, ее методов, объяснения психических феноменов, прогнозирования из функционирования и развития.

Итак, проблема интеграции средствами анализа семантического аспекта языка психологии это не только создание целостной модели идеальных объектов (перечня психологических терминов и их определений). В значительной степени это проблема договоренности психологического сообщества о том, «какие стороны внеязыковой реальности репрезентированы посредством указанных идеальных объектов» (Степин, 2003, с. 103).

Прагматический аспект языка науки в еще большей степени связан с решением проблемы коммуникации психологического сообщества, а также трансляции производимых знаний в профессиональной и обыденной среде. Содержание прагматического аспекта состоит в соотнесении языковых выражений с непосредственной практической деятельностью, с соци-

альным взаимодействием в тех или иных общественных условиях. То есть исследователь должен соотносить смыслы производимых языковых выражений с той социальной, исторической средой, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность.

Прагматический аспект языка психологической науки хорошо соотносится с построением способов решения прикладных, психотехнических, психотехнологических проблем в психологии (Мазиллов, 2007). Общим для них является понимание того, как психологическое знание связывается с практикой, с конкретными видами деятельности человека, с управлением и проектированием человеческого поведения, деятельности, личности и т.д. Однако здесь нельзя рассматривать психологию как научную дисциплину, занимающую однозначную активную роль в отношении к «пассивной» психологической практике. В исследованиях И.Н. Карицкого показано, что «психология как наука при всей познавательной значимости полученных ее результатов обретает свое действительное значение только тогда, когда ее данные начинают широко применяться в общественной практике вообще, в частности – в психологической практике, что конституирует собой практическую психологию как специфическую область человеческой деятельности» (Карицкий, 2002, с. 38). При этом разграничение прикладных возможностей научной психологии и практической психологии потенциально ставит вопрос о самостоятельности прагматического аспекта языка последней.

Завершая проведенный анализ, укажем, что основной его задачей была постановка проблемы анализа языка психологической науки в решении вопроса интеграции психологического знания и психологического сообщества. Анализ показал, что здесь речь должна идти не о интеграции как самоценности, самоцели, а о решении средствами интеграции более глубоких проблем психологии как научной дисциплины.

### **Литература**

Гусев С.С. Язык науки // Энциклопедия эпистемологии и философии науки; под ред. В.С. Степина. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. С. 1197-1198.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.

Мазиллов В.А. Методология психологии. Ярославль: ЯГПУ, 2007.

Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Интеграция в психологии // ЧФ: Социальный психолог. 2017. № 1 (33). С. 67-76.

Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003.

Уотсон Дж.Б. Психология как наука о поведении // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ-ЛТД, 1998.

Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3-19.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК ИСТОЧНИК ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ О ПСИХОЛОГАХ**

**Н. Ю. Стоюхина**

**Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского**

Автор рассуждает о необходимости изучения персональных биографий забытых психологов. На примере советских психотехников 1920-30-х гг. автор показывает, что в словарях содержится совершенно незначительная информация о психотехниках. Воспоминаний практически не существует, также мало биографических статей.

Ключевые слова. история российской психологии, советская психология, психотехника, психологические словари, «Возвращение памяти».

## PSYCHOLOGICAL DICTIONARY AS SOURCE OF SEARCH OF INFORMATION ABOUT PSYCHOLOGISTS

N. Yu. Stoyukhina

Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia

The author discusses the need to study personal biographies of the forgotten psychologists. On the example of Soviet psychotechnicians of 1920-30s the author shows that the dictionaries contain absolutely insignificant information about psychotechnicians. Memories almost do not exist, and there are also few biographical articles.

Keywords: history of Russian psychology, Soviet psychology, psychotechnics, psychological dictionaries, "Retrieving of Memory".

Интерес к истории российской психологии, обнаруживающийся в последние два десятилетия, позволяет заметить тот факт, что российская психология не исчерпывается именами ученых, известных нам из учебников, и даже тех, чье имя и чью судьбу узнает сам историк психологии в результате поиска. Их, ушедших и забытых, много. Воскрешение памяти о незаслуженно забытых психологов прошлого – обязанность нас, ныне живущих, т.к. только тогда можно рассчитывать на беспристрастность потомков, когда извлечем из небытия хотя бы одного предшественника.

Говорят, что великая китайская поэзия пришла в упадок после потери связи с предшествующей традицией, когда люди перестали понимать многозначность иероглифов и начали считать только первый план. Во многом современные психологи так и видят психологию, а историки психологии видят палимпсест, когда из каждого, вроде бы понятного исторического факта, как на древнем пергаменте, проступает неожиданный смысл, доступный лишь тем, кто открыт к познанию прошлого; и усиливается ощущение разнообразия психологии как системы, включающей и психологов, и исследования, и институции, ощущение того, насколько она была разветвлена.

Где же могут узнать психологи о своих коллегах-ученых, об их деятельности? Можно рассмотреть на примере советских психотехников 1920-30-х гг.

К сожалению, таких источников немного, и словари являются традиционным ценным источником познания историко-психологической реальности; в биографических статьях представлены биографии отдельных ученых, а также дефиниции.

В существующих словарях фигуры психотехников отражены по-разному. Больше всего – 14 персоналий – описаны в словаре «История психологии в лицах» (Психологический лексикон, 2005): Е.С. Браиловский, С.М. Василейский, С.Г. Геллерштейн, К.Х. Кекчеев, Ю.В. Котелова, Н.Д. Левитов, А.П. Нечаев, К.К. Платонов, Д.И. Рейтынбарг, А.И. Розенблюм, П.А. Рудик, М.Ю. Сыркин, А.А. Толчинский, З.И. Чучмарев, И.Н. Шпильрейн. Большинство из этих словарных статей написаны О.Г. Носковой. В словарь «Психологи мира от А до Я» включены семь биографических статей о психотехниках – С.Г. Геллерштейн, Ю.В. Котелова, Н.Д. Левитов, П.А. Рудик, В.В. Чебышева, Л.М. Шварц, И.Н. Шпильрейн (Соснин, 2012); в иллюстрированном словаре по психологии – С.Г. Геллерштейн, Н.Д. Левитов, И.Н. Шпильрейн (Кондаков, 2003), в «Большом психологическом словаре» – С.Г. Геллерштейн и И.Н. Шпильрейн (Большой психологический словарь, 2006). Во всех словарях обязательно называют Г. Мюнстерберга и В. Штерна как первые предложивших термин «психотехника» для научного использования.

Есть именной справочник, составленный специалистами по менеджменту, где авторы впервые после перерыва в несколько десятилетий упоминают ученых-управленцев 1920-х гг. в книге по истории советской управленческой мысли (Корицкий, 1990). Среди них названо несколько советских психотехников: К.Х. Кекчеев, Н.Д. Левитов, Н.В. Петровский, Н.А. Рыбников, К.И. Сотонин, С.С. Чахотин, И.Н. Шпильрейн, М.А. Юровская. Учитывая время издания – 1990 г., когда о психотехниках было известно необыкновенно мало, – у некоторых из них было только обозначены год рождения и несколько названий статей или книг.

Биобиблиографический словарь «Русское научное зарубежье» открывает для нас имена практически неизвестных российских психотехников, уехавших в эмиграцию: М.В. Агапов-Таганский (1890-1973), Л.Г. Вальтер (1889-1938), С.С. Чахотин (1883-1973) (Русское научное зарубежье, 2010).

В известном «The Psychological Register» (The Psychological Register, 1932), где раздел о состоянии психологии в СССР в самом начале 1930-х гг. написан А.И. Шнирманом, А.Р. Лурией, В.П. Протопоповым и Д.Н. Узнадзе, психологами, имеющими психотехнические работы, названы С.Г. Геллерштейн, В.В. Ефимов, Н. Ершович, А.И. Колодная, Н.Д. Левитов, В.С. Линтварев, И.О. Макаров, А.П. Нечаев, Д.И. Рейтынбарг, И.Г. Розанов, П.А. Рудик, Е.И. Рузер, И.Н. Шпильрейн. М.А. Юровская. Обращение к такому изданию представляет особый интерес, давая возможность взглянуть на психотехнику глазами ее создателей-современников (Стоюхина, 2016).

Сохранившихся и опубликованных воспоминаний психотехников не обнаружено нами, но и биографических статей, монографических исследований о научной судьбе конкретных психотехников также немного: есть статьи о И.Н. Шпильрейне (О.Г. Носковой), С.Г. Геллерштейне (ее же), С.М. Василейском (Л.А. Кандыбовича, Н.Ю. Стоюхиной), А.А. Гайворовском (Н.Ю. Стоюхиной), И.Н. Дьякове (ее же), Н.В. Петровском (ее же). Белорусский исследователь Л.А. Кандыбович писал о деятельности психотехников в Беларуси – о становлении и развитии отрасли в рамках психотехнической лаборатории Белорусского государственного университета. А. Эткинд в своей книге по истории психоанализа в России уделяет несколько страниц биографии признанного лидера психотехнического движения – И.Н. Шпильрейна, где автор, в целом пересказывая всем известную биографию лидера, делает акцент на уникальном научном видении Шпильрейна, имея в виду «тщательное, в методическом плане до сих пор...непревзойденное на русском языке социолингвистическое исследование» – «Язык красноармейца», и на том, что Шпильрейну была будто бы чужда идеология «нового массового человека», начавшая доминировать в психотехнике с начала 1930-х гг.

Прима Давидовна Рейтынбарг, дочь известного психотехника Д.И. Рейтынбарга, написала книгу воспоминаний «Так мы жили» о своей жизни, куда вошли фрагменты воспоминаний об отце, его коллегах И.Н. Шпильрейне, С.Г. Геллерштейне, А.И. Розенблюме. Она была слишком мала в то время, когда психотехническая отрасль активно развивалась (родилась в 1926 г.), о психотехнике узнала, будучи взрослым человеком, но ее детские, бытовые воспоминания, несомненно, представляют определенную ценность, хотя очевидно, что эти страницы в ее повествовании – наиболее уязвимые с точки зрения достоверности и документальной точности, она не являлась участником тех событий, а получала сведения «из вторых рук».

Следует отметить именные указатели с приложениями, расположенные в конце текстов. Например, такой указатель есть в хрестоматии по истории психологии труда (История советской психологии труда, 1983). Подобный же материал, но в большей части по возрастной психологии и педологии, предлагает к ознакомлению Е.Ю. Завершнева (Записные книжки Л.С. Выготского, 2017).

Вот, пожалуй, и все источники, рассказывающие нам о реальных психотехниках.

Занятия историей советской психотехники приводят к пониманию следующего:

- память о 1920-30-х гг. раздроблена, фрагментарна, уходяща, вытеснена на периферию массового сознания;
- то время содержит множество оборванных судеб;
- или даже оборванных имен;
- в то сложное время исчезло срединное поле психологов, в памяти остались только Великие, а для обычного развития науки нужен и «подлесок», а не только «мачтовые сосны»;
- сложно разделить палачей и жертв;
- в учебниках тема закрытия психотехники присутствует как исторически детерминированное и безальтернативное решение государственной задачи;

- вся система психологии 1920-30-х гг. словно «залинкована», где множество реальных персонажей встречаются на ограниченном пространстве, пересекаясь, исследователь словно ходит по гиперссылкам;

- полученные знания о каждом «открытом» психологе превращаются в драматическую историю;

- при чтении современных исследований часто появляется вопрос к их авторам: зачем это сделано? это было до вас, и не хуже...

Руководствуясь этими положениями в журнале «История российской психологии: дайджест» начата рубрика «Возвращение памяти», куда приглашаются все желающие (Стоюхина, 2017).

### **Литература**

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.

Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017.

История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века) / под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-Евразнак, 2003.

Костригин А.А. Психологические термины в философских словарях России XIX – начала XX в // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т.15. С. 2181-2185.

Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.

Российское научное зарубежье: материалы для библиографического словаря. Вып. 2 [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в. / авт.-сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2010.

Сонин В.А. Психологи мира от А до Я: учебно-методическое пособие. СПб., 2012.

Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. Ярославль: ЯГПУ, 2016.

Стоюхина Н.Ю. К списку репрессированных психологов #1 // История российской психологии в лицах: дайджест. 2017. № 1. С. 90-107.

## **СОПРЯЖЕНИЕ СИСТЕМ КВАНТОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ И КЛАССИЧЕСКОЙ**

**А. П. Супрун**

**Институт системного анализа РАН, Москва, Россия**

В работе анализируется проблема теоретического сопряжения систем квантовой и классической реальности в системах сознания и бессознательного. Система сознания репрезентирует реальность в классической объектной пространственно-временной парадигме. Квантовая модель выходит за пределы классической интерпретации и порождает ряд парадоксов, которые физик В. Паули и психолог К. Юнг пытались связать с «коллективным бессознательным». При отказе от физического статуса пространства-времени этот подход может иметь логическое развитие.

Ключевые слова: сознание, бессознательное, классическая и квантовая реальность, измененные состояния сознания, пространство и время.

## CONJUNCTION OF QUANTUM AND CLASSICAL REALITY SYSTEMS

A. P. Suprun

Institute of System Analysis of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

The problem of theoretical conjunction of systems of quantum and classical reality in the systems of consciousness and the unconscious is analyzed. The system of consciousness represents reality in the classical object spatio-temporal paradigm. The quantum model extends beyond classical interpretation and generates a number of paradoxes that physicist W. Pauli and psychologist C. Jung attempted to relate to the "collective unconscious". With the abandonment of the physical status of space-time, this approach can have a logical development.

Key words: consciousness, unconscious, classical and quantum reality, altered states of consciousness, space and time.

Проблема сопряжение систем квантовой реальности и классической наиболее остро встала в первой половине прошлого века в связи с появлением квантовой механики. Дело в том, что новая теория радикально отличается от классической тем, что она дает лишь вероятностное описание возможных результатов измерений (или наблюдений) за квантовыми объектами, что уже вызывало неприятие ряда физиков (как говорил А. Эйнштейн: «Бог не играет в кости»). Разрушалась привычная объектная пространственно-временная картина мира, т.к. квантовый объект мог одновременно «находиться» в различных местах и «терять» свои свойства. Рассмотрим это подробнее.

В квантовой теории волновая функция  $\Psi$ , описывающая состояние системы, изменяется непрерывно, причем, полная система остается в чистом состоянии, а состояние каждой подсистемы становится смешанным. Например, если мы имеем систему, включающую три подсистемы:  $X$  - изучаемый объект,  $Y$  - измерительный объект,  $Z$  - «наблюдателя» (под которым понимается физическое тело, включающее рецепторный аппарат, периферическую нервную систему, мозг и пр.), то она описывается функцией  $\Psi(x, y, z)$ .

Функция  $\Psi(x, y, z)$  представляет суперпозицию смешанных состояний и не дает однозначной информации об объекте  $X$ . Однако при измерении происходит редукция волновой функции (своеобразное «схлопывание» к конкретному состоянию), которая никак не описывается самой теорией. Поскольку, как мы видим, редукция не происходит за счет взаимодействия с нервной системой наблюдателя  $Z$ , то процесс измерения фактически заканчивается в момент представления ситуации в сознании наблюдателя, следовательно, фактор вызывающий редукцию естественно связать с сознанием. Это вызвало большое замешательство среди физиков и Фон Нейман в своей книге «Математические основы квантовой механики» прямо указывает на нарушение принципа параллелизма, который ранее позволял рассматривать физические процессы отдельно от сознания наблюдателя (Нейман, 1964). В этой связи В. Паули считал, что только решение психофизической проблемы способно прояснить данную ситуацию, и возлагал большие надежды на совместную работу с психологом К. Юнгом по разработке концепции коллективного бессознательного (Линдорф, 2013, с. 133), поскольку на уровне индивидуального сознания проблема не решалась или сводилась к чистому солипсизму. Однако, при таком подходе мы вынуждены признать взаимодействие сознания (или бессознательного) с физической реальностью, и тем самым отнести его к этой же реальности, что автоматически исключало бы его из факторов редукции). Видимо поэтому, Н. Бор провозгласил, что квантовая механика описывает не реальность, а только ее возможность (?), сама же реальность появляется только в момент измерения (Peterson, 1985, p. 305). В этом случае мы получаем объективную «нереальность» со всеми вытекающими парадоксами (включая и то, с чем же тогда взаимодействует наблюдатель, в ситуации квантовой суперпозиции?).

Как мы видим, попытки решить психофизическую проблему и согласовать две различного типа реальности к успеху не привели в силу естественной оппозиции, заложенной в их определении. Противоречие исчезает, если рассматривать сознание и физическую реальность

в рамках одной системы (поскольку та и другая должны как-то включаться в единую Реальность), причем, постулируемая нами параллельная реальность «по ту сторону ощущений», сразу же ставится излишней.

Отметим важный момент – наиболее полное описание физической реальности дает квантовая механика, а классическая физика есть, по сути, математическая формализация того, что представлено (или хотя бы отчасти может быть представлено) в нашем сознании. Можно согласовать взгляды В. Паули, К. Юнга и Э. Шредингера, если соотнести квантовую реальность с бессознательным, а классическую – с сознанием. В самом деле, единственным сигнальным источником информации о реальности являются наши ощущения, и физический мир «по ту сторону ощущений» не более, чем гипотеза, порождающая массу противоречий и парадоксов. Если принять, что сознание и коллективное бессознательное являются подсистемами единой Реальности и «не умножать сущности без нужды», придумывая параллельный «потусторонний» мир, то остается признать, что то, что возникает в нашем сознании приходит из того, что им не является, т.е. из бессознательного.

Фактически в индивидуальное сознание, как одну из конкретных подсистем реальности, через подсистему коллективного бессознательного транслируется некоторое содержание Реальности. Отметим, что содержание может представляться в различной форме – как целое и как процесс: например, – граммофонная пластинка, в которой фиксировано некоторое содержание, и ее воспроизведение в проигрывателе. Или информация в ДНК и процессы жизнедеятельности, реализующие ее содержание посредством клеточных механизмов. В этом случае субъект на уровне бессознательного, переходит в некоторое новое состояние, а психические (мозговые) механизмы «разворачивают» его в соответствующие процессы (ощущения), доступные нашему сознанию, и формируют соответствующую картину «действительности».

Таким образом, объектный пространственно-временной способ представления реальности возникает только в подсистеме нашего индивидуального сознания, где все содержание реализовано в форме процессов, и где движение принципиально «неуничтожимо», поскольку это единственная форма представления содержания состояния субъекта в сознании. Естественно, что системная эволюция нашего сознания привела к созданию таких психических (“мозговых”) функций, которые позволили реализовать, как наиболее эффективную, «объектную свертку» получаемой информации и представление ее в сконструированном для этого «физическом пространстве».

Здесь возникает вопрос о том, можно ли считать пространство, созданное в сознании рассудком для объектного представления реальности, физическим? Парадоксы квантовой механики явно указывают на неадекватность приписывания Реальности объектной пространственно-временной формы: "На вопрос о том, остается ли положение электрона неизменным, мы отвечаем "нет"; на вопрос о том, изменяется ли положение электрона со временем, мы отвечаем "нет"; на вопрос о том, сохраняет ли электрон покой, мы отвечаем "нет"; на вопрос о том, движется ли он, мы отвечаем "нет" – говорил Дж. Роберт Оппенгеймер (цит. по Арнц, 2008). Здесь впору усомниться в самом существовании электрона как объекта. Однако если считать, что нашему бессознательному непосредственно представлены состояния реальности (естественно, ограниченные нашей "системой референции"), а сознанию транслируются эти состояния в «удобной» объектной пространственно-временной форме, то многие парадоксы исчезают (Suprun S., Suprun A., 2012).

Можно сослаться на работы Пуанкаре, который доказывал, что размерность и метрика пространства-времени являются условными (конвенциональными), поскольку само пространство является лишь формой восприятия реальности в сознании, созданной рассудком (Пуанкаре, 1989). По-видимому, существуют различные формы представления реальности, как и предполагал А. Пуанкаре, имеющие свои сильные и слабые стороны в отношении тех задач, которые мы решаем. Он отмечал, что различные группы преобразований мы можем относить либо к «внешнему» пространству, либо к собственным «внутренним» изменениям. В частности, наблюдая за всеми трансформациями зрительного поля, мы вычленяем отдельные устой-

чивые констелляции – объекты. Некоторые их изменения выгоднее было отнести к пространству: например, мелко-линейные преобразования считать перспективными изменениями, связанными с позицией наблюдателя, а не с трансформацией самого объекта, а уменьшение размера объекта в зависимости от расстояния между ним и наблюдателем, соотносить с его собственным движением (при неподвижном наблюдателе) в третьем измерении. Так что все это дело вкуса, хотя установка на трехмерное восприятие глубоко укорена в нашей психике. Однако такой перенос теоретически применим не только к пространству, но и ко времени. Какой результат это может дать?

Мы ощущаем свою идентичность именно потому, что время не затрагивает наше «Я». Несмотря на то, что наша память, умения, навыки и весь «внешний мир» непрерывно изменяются, мы ощущаем свою тождественность в любом отрезке времени, начиная с самого рождения (точнее с появлением осознанности своего «Я»). Наше эго как будто вынесено «за скобки» физического пространства и времени. Теоретически мы могли бы «вывернуть» это представление «внутри». Результатом подобного опыта стало бы разрушение идентичности своего эго. Мир бы оказался вне пространства и времени и воспринимался бы как изменения нас самих. В каком-то смысле мы сами бы стали этим миром. Отпали бы многие барьеры между нами и реальностью. Не нужны были бы сложные когнитивные механизмы ориентации в мире – их заменили бы новые интуиции. Однако такая трансформация потребовала бы отказа от своей идентичности и потребовала бы серьезных усилий по преодолению установок, которые нарабатывались в течение всей нашей жизни.

Интересно отметить, что креативные акты также связаны с вневременным мгновенным переструктурированием восприятия мира и сопровождаются эффектами потери своего «Я», и потому их часто относят к так называемым измененным состояниям сознания (ИСС). В этих актах возникает ощущение, что мы просто внезапно «увидели» (скорее пережили) ответ, даже не решая задачу когнитивно.

Первыми об инсайте заговорили в XVII веке Декарт, Спиноза и Лейбниц. Они обратили внимание на то, что есть истины, которые ум обнаруживает не на основе логического доказательств, а на основе непосредственного интеллектуального видения, или созерцания. В переводе с латинского *intuitio* и значит созерцание. На этом этапе можно увидеть решение сразу, и мысль может принять законченный характер. В «Правилах для руководства ума» Декарт говорит, что иногда «надлежит, отбросив все узы силлогизмов, вполне довериться интуиции как единственному остающемуся у нас пути». О том, что скачок к новой идее происходит интуитивно, можно судить и по высказываниям А. Эйнштейна: «Для меня не подлежит сомнению, что наше мышление протекает, в основном минуя символы (слова), и к тому же бессознательно. Если бы это было иначе, то почему нам случается иногда «удивляться», причем совершенно спонтанно, тому или иному восприятию. Этот «акт удивления», по-видимому, наступает тогда, когда восприятие вступает в конфликт с достаточно установившимся у нас миром понятий». Гаусс вообще говорил странные вещи, например, «Я уже знаю свои результаты, но еще не знаю, как к ним прийти». Так по поводу доказательства одной теоремы из области чисел, которую он пытался доказать много лет Гаусс писал: «Наконец, два дня назад я добился успеха, но не благодаря моим величайшим усилиям, а благодаря Богу. Как при вспышке молнии, проблема неожиданно оказалась решенной. Я не могу сказать сам, какова природа путеводной нити, которая соединила то, что я уже знал, с тем, что принесло мне успех» (цит. по Лебедев, 1987).

Очевидно, что попытка передать полностью свои «внутренние» переживания опыта измененного состояния другим неизбежно будут трансформированы в некоторую «внешнюю» объектную форму, доступную сознанию, с неизбежной потерей того качества и той информации, которая была доступна ранее.

В статье (Супрун, 2009) мы показали, что изначальные конфигурационные пространства наших ощущений и переживаний в психосемантических исследованиях сознания удовлетворяют метрике Минковского, что соответствует метрике пространства-времени специальной теории относительности Эйнштейна. Это связано с наличием порогов ощущений и есте-

ственными закономерностями восприятия, в частности их «относительностью». Так что обращаться к физическим обоснованиям свойств пространства-времени не обязательно – достаточно чисто психологических.

Однако, выделяя достаточно формализованную подсистему пространственно-временного объектного (процессуального, классического с точки зрения физики) представления реальности, которую мы соотнесли с сознанием, нам необходимо как-то формализовать и границу между сознанием и бессознательным, с которым мы соотносим пространство совершенно иного типа - пространство состояний (область квантовой механики в физике – также достаточно формализованную). Это позволило бы рассматривать эти две подсистемы совместно и понять характер их «взаимодействия» друг с другом.

Заметим, что квантовый мир - это действительно иная реальность, где мнимая единица (i) «маркирует» то, что скрыто от нашего восприятия. В частности, в уравнение Шредингера: входит мнимое время, что сразу указывает на непредставимость квантовых явлений в сознании. Как замечает С. Хокинг, “может быть, следовало бы заключить, что так называемое мнимое время – это на самом деле есть время реальное, а то, что мы называем реальным временем, – просто плод нашего воображения. В действительном времени у Вселенной есть начало и конец, отвечающие сингулярностям, которые образуют границу пространства–времени, где нарушаются законы науки. В мнимом же времени нет ни сингулярностей, ни границ” (Хокинг, 2014, с. 170).

В принципе мнимое подпространство можно сделать наглядным: в работе Павла Флоренского «Мнимости в геометрии» (Флоренский, 1991) предпринята попытка расширения двумерных образов геометрии, и построения мнимых пространств. Он поставил себе задачу «найти в пространстве место для мнимых образов, и притом ничего не отнимая от уже занявших свои места образов действительных» (Флоренский 1991, с. 11-12). В послесловии к этой книге Л.Г. Антипенко отмечает: «...он [Флоренский] не просто заложил основы «мнимой геометрии», но и показал, как язык последней может быть использован для выражения связи между вселенной, которая дается нам извне – на основе чувственных впечатлений, и вселенной, о которой мы судим изнутри – на основании сверхчувственной интуиции» (Флоренский 1991, с. 69).

### **Литература**

- Арнц У. Книга великих вопросов. Что мы вообще знаем? М.: София, 2008.
- Лебедев В. И. Духи в зеркале психологии. М.: Советская Россия, 1987.
- Линдорф Д. Юнг и Паули. Встреча великих умов. М.: Касталия, 2013.
- Нейман фон Дж. Математические основы квантовой механики. М.: Наука, 1964.
- Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1989.
- Супрун А.П. Проблема сознания в современной естественно-научной и гуманитарной традиции с позиции психосемантики // Методология и история психологии. 2009. Вып. 1. С. 180-201.
- Уравнения математической физики. Т. 11. М.: Эдиториал УРСС, 2009.
- Флоренский П. А. Мнимости в геометрии. М.: Лазурь, 1991.
- Хокинг С. Краткая история времени. СПб.: Амфора, 2014.
- Шредингер Э. Разум и материя. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000.
- Petersen A. The Philosophy of Niels Bohr // French and Kennedy. Harvard, 1985. P.299-310.
- Suprun S. P., Suprun A. P. Computers: Classical, Quantum and Others. Berlin: Bentham Science Publishers, 2012.

## ТЕОРИИ КРЕАТИВНОСТИ В ОБЪЕКТИВНО-ЭМПИРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**И. А. Сусоколова**  
**Бремен, Германия**

Характерные особенности дескриптивных теорий креативности, разрабатываемых в рамках объективно-эмпирического подхода в психологии, рассмотрены в историческом аспекте. Эти теории строятся посредством упорядочивания на чисто эмпирических основаниях количественных оценок ситуативно-наглядных признаков, отнесенных к креативности, или приписывания ей одного из наблюдаемых признаков по усмотрению автора. Для их изложения используются метафоры, заимствуются понятия из других областей знаний, употребляемые только в переносном смысле. Такие теории не дают научного объяснения (выявления сущности и раскрытия механизма) исследуемого феномена. Предложенные на их основе практические рекомендации не приводят к ожидаемым результатам.

Ключевые слова: психометрия, дескриптивные теории креативности, метафоры, таксономия.

## THEORIES OF CREATIVITY IN OBJECTIVE-EMPIRICAL PSYCHOLOGY

**I. A. Sousokolova**  
**Bremen, Germany**

The main features of descriptive theories of creativity in objective-empirical psychology are considered in a historical perspective. Those theories are constructed via purely empirical taxonomy from measurements of situational-obvious indications that are ascribed to creativity, or by reducing creativity to one observable feature at the author's discretion. Authors of such theories borrow notions from other fields of knowledge and use metaphors. Those theories do not give a scientific explanation (i.e., do not capture the essence and disclose the mechanism) of creativity. Practical recommendations given on the base of those theories do not yield the results desired.

Key words: psychometrics, descriptive theories of creativity, metaphors, taxonomy.

Разрабатываемые в объективно-эмпирической психологии дескриптивные теории креативности служат для ее феноменологического описания по приписываемым ей признакам. Принципиально невозможно отличить существенные признаки от несущественных. Теории строятся посредством упорядочивания на чисто эмпирических основаниях количественных оценок наличных ситуативно-наглядных признаков или выбора одного из наблюдаемых признаков «по усмотрению» автора. Эмпирическая психология постепенно продвигается к высшей форме психики прямым путем усложнения структуры и функций (Выготский, 1982, т.1, с.295). Высшая форма (креативность) выражается в неспецифических для нее терминах предшествующей формы (интеллекта). В силу того, что «эмпирики не видят своего предмета, не понимают его» (Выготский, 1982, т.1, с.361), для формулировки теорий они используют метафоры и широко известные термины, разработанные в общественной практике, приравнивают слова обыденного языка, вынужденно заимствуют из других областей знаний понятия, которые употребляют лишь в переносном смысле.

Ф.Гальтон исходно постулировал гениальность как высшую форму психики. Применяя исследовательский прием разложения сложных психических единств на элементы, Гальтон выделил в составе гениальности два основных компонента – талант (умственные способности) и характер (личностные особенности), «исчерпывающие» ее, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать» (Galton, 1865, с.322). Умственные способности, которые в какой-то степени можно установить у каждого человека, он предложил измерять с помощью заданий, ранжированных по трудности. Но он не нашел очевидных количественных показателей для выделенных им черт характера творца и вынужденно

допустил, что умственные способности «вполне надежно» репрезентируют гениальность (Galton 1952, с.2). Согласно заложенному Гальтоном в фундамент психометрии статистическому аппарату, подразумевалось: чем выше оценки умственных способностей, тем больше гениальность (Galton, 1952). В течение многих десятилетий психометрики измеряли различные признаки, приписанные интеллекту, и в его недрах искали признаки креативности, ибо были уверены, что именно «интеллект объясняет креативность» (Guilford, 1959, с.152).

Исходно указанные Гальтоном особенности статистической процедуры (Galton, 1952), а не психологическое содержание, определили характер построения психометрических теорий: таксономия оценок признаков, общих для всех людей в данной выборке; признаков, характерных для отдельных подгрупп; сугубо индивидуальные признаков. По мере разработки статистического инструментария последовательно появлялись «системы координат или теории»: общего (g) фактора (Spearman, 1904), групповых факторов (Thurstone, 1938) и множества равнозначных и, в известном смысле, независимых факторов (модель «Структура интеллекта» (СИ)) (Guilford, 1956, 1958). Однако при детальном изучении модели СИ выявилось, что широкие факторы, лежащие в основании корреляций, установленных Гилфордом, аналогичны групповым факторам, которые вызывают к жизни фактор, эквивалентный g фактору (Eysenck, 1979, с.181). По мнению Гилфорда логично ожидать положительные корреляции между базовыми способностями, составляющими модель СИ, т.к. некоторые пары факторов имеют одну или две общие грани (Guilford, 1981). Используемый для установления «внешних механических отношений» между разнородными элементами аппарат улавливает только один тип связи, очевидно не свойственный «внутреннему отношению единства» (Выготский, 1982, т.2, с.14).

Постепенность накопления признаков исключает разработку устойчивых таксономических конструкций. По мере накопления данных увеличивалось число факторов в модели СИ: 1955 г. - 60 ячеек (40 известных факторов и 20 пустых ячеек); 1958 г. - 120 ячеек (47 известных факторов); 1986 г. - 150 ячеек (образное «содержание» раздвоилось на зрительное и слуховое); 1988 г. - 180 ячеек (операция «память» расщепилась на «запись» и «удержание»). В силу независимости механистически упорядоченных факторов и неконечности их числа конструкция в целом не приобретает новых свойств в сравнении с входящими в нее компонентами, а представляет собой зафиксированное на данный момент объединение отдельных частных случаев. Морфологическая конструкция не является системой, обладающей неаддитивным признаком. С ее помощью нельзя объяснить систему интеллектуальной деятельности.

Гилфорд полагал, что наличие в модели СИ свободных мест «теоретически свидетельствует» о еще не открытых факторах, «как периодическая система химических элементов с необходимостью указывает на еще неизвестные элементы» (Guilford, 1956, с.267). Но пропагандируемое Гилфордом сравнение предсказательной силы модели с периодической системой неоправданно, т.к. опирается лишь на их внешнее сходство – наличие пустых мест. В основу классификации периодической системы положено теоретически осмысленное единство многообразного в объекте исследования, выраженное общим понятием, ставшим обоснованием для идентификации любого элемента – атомное число. Не имея теоретического обоснования, модель СИ представляет собой временное упорядочивание в произвольной конструкции широкого объема эквиполентных факторов.

Принципиальная ограниченность описательных теорий связана с невозможностью дать количественную оценку искомого явления. Для того чтобы утверждать существование отдельных феноменов креативности и интеллекта, надо, с психометрических позиций, продемонстрировать наличие в области креативности общего фактора, отдельного от общего фактора в области интеллекта. Но оценки креативности не обособлялись от оценок интеллекта (Богоявленская, Сусоколова, 2011, с. 144-163).

В рамках эмпирического подхода в принципе нельзя дать полностью обоснованного подтверждения или опровержения какого-либо положения, ибо исследователи получают только более или менее сходные результаты, что позволяет лишь возможные выводы. Описательная теория остается ни подтвержденной, ни опровергнутой.

Теория истинна, если она обладает предсказательной силой, а установление этого – дело не самой теории, а практики. Данные на основе психометрической трактовки креативности педагогические рекомендации по выявлению и «выращиванию» гениев не дали ожидаемых результатов (Сусоколова, 2016). В группы одаренных отбирают высоко результативных учеников. Но результативность не есть синоним одаренности. При отсутствии в психометрии понимания существа и природы творчества практикуются неадекватные педагогические воздействия на детей: жесткая конкуренция, внешняя стимуляция продуктивности, выдвигание на первый план мотивации достижения. Проблема формирования творческой личности состоит не в том, чтобы натренировать на опережение соперника по продуктивности, а развить определяющую творчество познавательную мотивацию.

По мере накопления эмпирических признаков креативности были предложены классификации по принципу, использованному Гальтоном: проявления гениальности раскрадывались на плоскости, относящиеся к различным реальностям (Galton, 1952). Отметим основные недостатки этих классификаций.

В отдельную плоскость выделены результаты деятельности творца. Но метод оценки результата (тест) не позволяет установить его связь с соответствующей деятельностью, а сами по себе продукты, «отчужденные» от деятельности по их получению, не принадлежат области собственно психических явлений.

Хотя психометрики употребляют слово «процесс», но, по сути, сводят его к гипотетическим ментальным операциям: подготовка, инкубация, иллюминация и верификация, что отражает лишь формально-логическую последовательность шагов решения задач.

Особую плоскость представляет оценка результата. Но если Гальтон допускал, что оценку давали как современники, так и потомки (полагая, что само время подтвердит гениальность «вневременного творения»), то по мере распространения массового тестирования сиюминутная оценка уровня креативности наличных продуктов сузилась до непосредственного круга оценщиков. Однако ретроспектива научных открытий и выдвижения новых направлений в искусстве показывает, что современники далеко не всегда могут адекватно оценить открытия и произведения гения в момент их свершения. По мере общественного развития непризнанные результаты гениев приобретают звание «креативных достижений». При таком подходе невозможно определить собственно психологический статус создателя качественно новых результатов: он не считался гением, когда создавал творение, не оцененное современниками по достоинству, но стал таковым, когда продукт получил общественное признание?

В плоскости «креативный индивид» к уже известным признакам: умение решать проблемы, давать результаты, добавляется способность задавать новые вопросы в данной области знаний. Но остается неясным, для чего и какие «новые вопросы» задаются. Новизна сводится к необычности, которая психометрически трактуется как статистическая редкость. Допущение, что креативный индивид задает «какие-то новые вопросы», а не осуществляет познавательную деятельность, закономерно приводящую к открытию нового, расходится с концепцией адаптации (заложенной в основание психометрии): зачем заменять практичное, известное «старое», хорошо зарекомендовавшее себя в приспособлении, на «что-то необычное»? В целом дробление целостного феномена на несоединимые фрагменты, не обогащает его психологического понимания.

Современные авторы, выдвигая теории креативности, вновь демонстрируют, что «язык эмпирической психологии – это метафоры, взятые из пространства мира» (Выготский, 1982). Так, одна из теорий креативности «основана на метафоре большого парка развлечений» (Kaufman, Baer, 2005) и апеллирует к генерализации различной степени общности и на различных основаниях. Она включает «исходные требования, применимые ко всем зонам парка (входные билеты)», также как в психологии «исходные требования, необходимые в различной степени для креативного «перформанса» во всех областях (интеллект, мотивация и т.д.)». В парке есть «генеральные тематические зоны, также как есть несколько различных генеральных зон, в которых можно быть креативным (искусство, наука и т.п.)». «Также как в парке развлечений есть сектора, есть области креативности внутри генеральных тематических зон (физика и биология – области науки). Области, в свою очередь, могут быть поделены на микро-области (в области психологии можно специализироваться на когнитивной или социальной психологии)» (Kaufman, Cole, Baer, 2009, с.120).

Представление феномена гениальности, исходно лишённого полноты, признаками, взятыми из различных реальностей, описанными неспецифическими понятиями, оцененными неадекватными методами, обуславливает неэффективность подобных таксономических конструкторов для психологического исследования креативности.

Пример построения описательной теории на основе выделения одного признака дал еще Гальтон. Для обособления гениальности он использовал общепринятый показатель - репутацию: «глубокое общественное признание» достижений человека, «проверенное и подтвержденное временем» (Galton, 1952, с.2) и закрепленное в достойном публичном статусе авторитетного лица, передового человека эпохи. Современные авторы выбирают по своему усмотрению ситуативно-наглядную метафору. Но «метафоры, драгоценные как иллюстрации, опасны как формулы» (Выготский, 1982, т.1, с.356).

Теория, сравнивающая креативность с капиталовложением, рассматривает «креативных людей, как таких, которые желают и могут «купить дешево и продать дорого в реальности идей». «Купить дешево», означает искать неизвестные или непопулярные идеи, имеющие потенциал роста. «Часто, когда эти идеи впервые представлены, они наталкиваются на сопротивление. Креативный индивид выстраивает против сопротивления и, вероятно, продает дорого, переходя к следующей новой, непопулярной идее» (Sternberg, Lubart, 1991, с.10).

Другая теория характеризует креативного индивида умением «бросать вызов толпе» (Sternberg, Lubart, 1995). Но это сводит креативность к банальному эпатажу.

Теория «толчка» пытается классифицировать «креативные вклады» в любую область (Sternberg, 1999). Рассматривая только креативные результаты вне связи с деятельностью, приводящей к ним, она оставляет за скобками собственно психические качества деятельности самого творца. Была предложена «модель 7 различных типов креативных контрибуций, которые связаны тем, что сцеплены с многомерной пространственной метафорой» (Sternberg, 1999, с.95). Но обращение к метафоре исключает научное объяснение. Сам автор признает субъективность оценки типов креативных контрибуций (Sternberg, 1999, с.95) и неоднозначность теории (Sternberg, 1999, с.96).

Теории креативного лидера (Gardner, 1993) и «движителя» (Sternberg, Kaufman, Pretz, 2002) рассматривают связь между креативностью и лидерством. В определенных случаях толчков «креативный индивид старается вести область в направлении, различном от того, куда она уже движется» (Sternberg, 1999, с.96). Не раскрывается смысл и необходимость смены направления.

С эмпирических позиций понятие трактуется как выделение некоторой ситуативной, наглядной общности, что характеризует лишь его формально-логический аспект. При таком подходе псевдопонятия неотличимы от понятий. Некритическое перенесение этой характеристики из формальной логики, где оно действительно работало, в психологию, где оно стало бессодержательно, «наносило психологии вред, не осознаваемый самими психологами» (Выготский, 1982, т.1, с.34-35). Подобные теории не дают научного объяснения (выявления сущности и раскрытия механизма) исследуемого феномена. Предложенные на их основе практические рекомендации не дают ожидаемых результатов.

### Литература

Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. №1. С.144-146.

Богоявленская Д.Б. Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж.Гилфорда. М.: МГППУ, 2011.

Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт. М.: Педагогика, 1982.

Сусоколова И.А. Объективно-эмпирические исследования высшей формы психики. К 150-летию основания психометрии. // Одаренный ребенок. 2016. Ч.1: №2. С.6-33. Ч.2: №3. С.13-38.

Eysenck H.J. The structure and measurement of intelligence. Berlin, Heidelberg, NY.: Springer-Verlag, 1979.

Galton F. Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazin. 1865. vol.XII. P.157-166, 318-327.

Galton F. Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences. NY.: Horizon Press, 1952.

Gardner H. Creating minds. NY: Basic Books. 1993.

Guilford J.P. The structure of intellect // Psychological Bulletin. 1956. vol.53 (4). P.267-293.

- Guilford J.P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent // Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. 1958. Los Angeles. P.20-32.
- Guilford J.P. Traits of creativity // Creativity and its cultivation / H.H. Anderson (Ed.) NY.: Harper, 1959. P.142-161.
- Guilford J.P. Higher-Order Structure-of-Intellect Abilities // Multivariate Behavioral Research. 1981. 16. P.411-435.
- Guilford J.S., Zimmerman W.S., Guilford J.P. The Guilford – Zimmerman temperament survey handbook. San Diego.: EdITS publishers, 1976.
- Kaufman J.C., Baer J. The amusement park theory of creativity // Creativity across domains: Faces of the muse / Kaufman J.C., Baer J. (Eds.). Hillsdale.: NJ: Erlbaum, 2005. P.321-328.
- Kaufman J.C., Cole J.C., Baer J. The construct of creativity: Structural model for self-reported creativity ratings // Journal of creative behavior. 2009. 43. P.119-132.
- Spearman C.E. “General Intelligence”, Objectively Determined and Measured // American Journal of Psychology. 1904. 15. P.201-293.
- Sternberg R.J. A propulsion model of types of creative contributions // Review of General Psychology. 1999. 3. P.83-100.
- Sternberg R.J., Kaufman J.C., Pretz J.E. The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions. Philadelphia PA: Psychology Press, 2002.
- Sternberg R. Lubart T. An investment theory of creativity and its development // Human development. 1991. 34. P.1-31.
- Sternberg R. Lubart T. Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity. NY.: Free Press. 1995.
- Thomson G.H. The factorial analysis of human ability. NY, 1951.
- Thurstone L.L. Primary mental abilities. Chicago, 1938.

## **А. И. ВВЕДЕНСКИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ И ВИДАХ ВЕРЫ**

**Э. В. Тихонова**

**Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет  
им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал, Арзамас, Россия**

В статье анализируется точка зрения одного из ярких представителей русской дореволюционной психологии А.И. Введенского на проблему психологической природы веры. Рассматриваются основные виды веры человека, которые выделил Введенский, и их характеристика. Раскрывается роль веры в нравственном становлении личности.

Ключевые слова: А.И. Введенский, русская психология, вера, виды веры, нравственный долг, свобода воли.

## **A. I. VVEDENSKY ABOUT THE PSYCHOLOGICAL NATURE AND TYPES OF BELIEF**

**E. V. Tikhonova**

**Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch. Arzamas, Russia**

The point of view of one of bright representatives of the Russian pre-revolutionary psychology, A.I. Vvedensky, on a problem of the psychological nature of faith is analyzed in the article. Main types of faith of the person which were allocated by Vvedensky, and their characteristic are considered. The role of faith in moral formation of the personality is revealed.

Keywords: A.I. Vvedensky, Russian psychology, faith, types of faith, moral duty, free will.

Специфической характеристикой русской философской и психологической мысли во все времена являлось доминирование нравственного, духовного аспекта. Особый неповторимый взлет интереса к проблемам нравственности в России приходится на конец XIX – начало

XX века. В этот период вопросы воспитания личности, формирования внутреннего, духовного мира человека получили отражение и глубокое теоретическое обоснование в трудах выдающихся российских мыслителей: В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова, Л.М. Лопатина, С.Л. Франка, С.Н. и Е.Н. Трубецких, В.Ф. Эрн, Д.С. Мережковского, В.В. Розанова, П.А. Флоренского, Н.А. Бердяева и др.

Традиционная проблематика русской философствующей мысли занимала одно из ведущих мест в научном творчестве Александра Ивановича Введенского (1856 – 1925) – философа, психолога, логика, профессора Санкт-Петербургского университета, основателя и Председателя Философского общества. Главным содержанием целого ряда работ ученого, среди которых «О видах веры и ее отношении к знанию» (1894), «Условие допустимости веры в смысл жизни» (1896), «Спор о свободе воли перед лицом критической философии» (1901), «Судьба веры в бога в борьбе с атеизмом» (1922), «О пределах и признаках одушевления» (1892), являются вопросы, имеющие принципиальное значение для формирования мировоззрения человека: проблемы нравственного долга, моральной ответственности и свободы воли, для обоснования которых А.И. Введенский рассматривает и аргументирует свою точку зрения на «вечную» проблему - вопрос о соотношении знания и веры.

Выход Введенского на нравственную проблематику был обусловлен задачей, которую он ставил перед критической философией, – достижение цельного мировоззрения, состоящего из двух компонентов: научного знания и морально обоснованной веры. Причем, это не простая сумма, а закономерная связь, и связующим звеном между имманентным (знанием) и трансцендентным (верой) выступает именно нравственность. Она как бы трансцендирует имманентное и имманентизирует трансцендентное. Она предотвращает превращение знания в догму, а веры – в потустороннее и отстраненное.

А.И. Введенский исходил из основных положений критицизма, согласно которым наряду с познанием явлений при помощи теоретического разума («законный путь к истине») возможен иной («незаконный»), но подлинный путь, ибо он тоже дает непреложные истины: чувство веры в возможность существования «вещей в себе» как особой структуры мира, недоступной для рационального познания. «Верой, т.е. мистическим знанием о существовании других вещей, - писал он, - объясняется наша уверенность в существовании других вещей» (Введенский, 1893). Этот второй путь А.И. Введенский полностью связывал с моральной сферой личности, с нравственным чувством, которое он отождествлял с «метафизическим чувством».

Согласно А.И. Введенскому, вера, с психологической точки зрения, есть «уверенность, исключаяющая состояние сомнения». Состояние же, психологически, а не логически противоположное вере, есть не неверие, поскольку оно тоже составляет уверенность в ошибочности какой-либо веры, а сомнение.

Исходя из данного определения, ученый выделял несколько видов веры; при этом он основывался на том состоянии, в котором находится критическая деятельность рассудка, то есть способность человека мыслить логически (Введенский, 1893).

Так, в случае, когда в человеке «не пробудилось еще сомнение, т.е. деятельность рассудка, вооруженного логикой», следует говорить о вере наивной. Как правило, наивная вера самим человеком, обладающим ей, принимается за знание. Такой вид веры наиболее часто встречается у детей (например, вера в существование Деда Мороза).

С момента пробуждения критической деятельности рассудка, т.е. способности человека критически осмысливать происходящее с ним и вокруг него, могут возникнуть следующие разновидности веры:

- вера слепая, при которой голос рассудка насильственно заглушается под влиянием сильного чувства. Иногда этот вид веры граничит с фанатизмом;
- вера суетная, в основе которой лежат мотивы «ничтожные по своей внутренней ценности» (например, вера во что-либо в силу подражания другим; следование примеру большин-

ства). Этот вид веры является неустойчивым, а соблюдение каких-либо ритуалов или принципов – формальным;

- вера сознательная, к которой человек приходит самостоятельно, руководствуясь при этом высокими и ценными мотивами. Данный вид веры присутствует в человеке и воспринимается им настолько осознанно, глубоко и искренне, что принимается без всяких доводов и рассуждений. Как нельзя лучше подобное состояние отражают слова раннехристианского богослова Тертуллиана: «Верую, ибо абсурдно». Это истинная вера, она незыблема в любых обстоятельствах.

Предмет веры или то, во что человек верит, по мнению Введенского, выходит за рамки психологии и относится к философскому мировоззрению. Но, рассуждая на эту тему А.И. Введенский, полагал, что человеку как существу нравственному, более близка вера в существование Бога, чем в его отсутствие. «Атеизм, - писал он, - это тоже вера, - только вера в отсутствие Бога» (Введенский, 1922).

По убеждению А.И. Введенского, одним из главных мотивов сознательной веры является признание безусловной обязательности нравственного долга. Нравственность должна быть не относительной, скованной частными интересами или выгодами, а абсолютной, всеобщей, в противном случае ее вовсе нет. Введенский утверждал, что логически доказать обязательность нравственных требований и принципов, то есть придать им статус доказанного знания, невозможно, поскольку логика одинаково применима и к нравственному, и к безнравственному. Поэтому признание нравственно обязательного имеет большее отношение к области веры. Таким образом, «безусловную обязательность нравственного долга приходится или признавать, или не признавать» (Введенский, 1896), и главное здесь то, насколько обязательным для личности является принятие нравственного долга и его соблюдение. В противоположность учениям об относительной нравственности, суть которых – в отрицании безусловных моральных обязанностей и в проповеди одних лишь условных расчетов на выгоду и удовольствие, Введенский утверждал, что поистине нравственный поступок совершается в тех обстоятельствах и условиях, которые не только ничем не облегчают, но даже как бы препятствуют человеку быть нравственным. Поэтому нравственное совершенствование всегда требует от человека напряжения всех духовных сил и самоконтроля. В стремлении приблизиться к нравственному идеалу огромную роль играет вера в общечеловеческие ценности и моральные принципы: чем вера сильнее, устойчивее и осознаннее, тем более последователен человек в нравственном поведении.

А.И. Введенский отстаивал мысль, что вера в безусловную обязательность нравственного долга неизбежно предполагает также веру в свободу воли, которая есть нравственная категория, поскольку воля без свободы не что иное, как природный инстинкт, который выражается в стремлении к удовольствиям и избегании неудовольствий.

В чем же заключается вера в свободу воли? А.И. Введенский утверждал, что она состоит в «искреннем, охватывающем все наше существо признании безусловной обязательности нравственного долга» (Введенский, 1901). Ярчайшим проявлением и доказательством свободы он считал способность человека добровольно, осознанно, разумно подчиняться принуждению морального закона, предъявлять к себе общие нравственные требования, самостоятельно следовать долгу. Таким образом, быть нравственным – значит быть свободным.

Согласно Введенскому, люди свободны в сознательном выборе нравственных решений, поступков, поведения в разных обстоятельствах. Он, вслед за И.Кантом, отстаивал убеждение, что без свободных нравственных решений и поступков, наших собственных и других людей, в мире не утвердятся и не сохранятся свобода и нравственность. А совесть, голос которой подсказывает каждому «правильность курса» - самый надежный нравственный компас.

Способность верить, иметь убеждения и принципы, которые приводят к пониманию безусловной обязательности нравственного долга и свободы воли – вот то главное отличие, которое отличает человека от других существ, указывает на присутствие в нас, в нашей душе

высокой нравственной силы. Этот вывод А.И. Введенского предъявляет важные требования к человеческой личности, которая ответственна за свои поступки, поскольку человек способен сделать свободный, осознанный выбор между нравственным долгом, убеждениями, принципами, в которые он верит и личными желаниями и стремлениями. Каждый новый выбор – это победа человека над самим собой, шаг в личностном развитии, в приближении к нравственному идеалу.

### **Литература**

Введенский А.И. О видах веры и ее отношении к знанию // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн.20. С.158-203.

Введенский А.И. О видах веры и ее отношении к знанию // Вопросы философии и психологии. 1894. Кн.21. С.55-80.

Введенский А.И. Условие допустимости веры в смысл жизни // Журнал Министерства народного просвещения. 1896. Часть 307. Сентябрь. Отд. II. С.45-75.

Введенский А.И. Спор о свободе воли перед судом критической философии // Журнал Министерства народного просвещения. 1901. Часть 337. Октябрь. С.320-361.

Введенский А.И. Судьба веры в Бога в борьбе с атеизмом // Мысль. 1922. №2. С.3-20.

Введенский А.И. Статьи по философии. СПб: Изд-во СПбГУ, 1996.

## **ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ «ПСИХИЧЕСКОГО»**

**А. А. Фёдоров**

**Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия**

В работе обсуждается проблема измерения «психического». Показано, что доминирующий в психологии подход к измерению как «приписыванию цифр» способствует сосредоточению на инструментальной, а не научной, задаче построения количественной психологии. Проводится сопоставление взглядов Стивенса и Фридмана, на основании которого делается вывод о том, что «измерение» в психологии является, фактически, арифметизацией и оценкой.

Ключевые слова: измерение, арифметизация, оценка, психическое, онтологический статус.

## **THE PROBLEM OF MEASUREMENT OF “MENTAL”**

**A. A. Fedorov**

**Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia**

The paper discusses the problem of measurement of “mental”. It is shown that the prevailing approach in psychology that measurement is “the assignment of numeral” promotes concentration on the instrumental, not scientific, task of establishing quantitative psychology. The views of Stevens and Friedmann are compared and it is concluded that “measurement” in psychology is actually arithmetization and assessment.

Keywords: measurement, arithmetization, assessment, mental, ontological status.

Проблема измерения «психического» довольно тесно связана с именем С. Стивенса, выделившим в 1946 г. четыре типа шкал измерения – номинальную, порядковую, интервальную и шкалу отношений (Stevens, 1946). Тогда же он предложил определение «измерения»,

столь популярное в психологической науке: измерение есть «приписывание цифр объектам или событиям согласно правилам» (Ibid., p. 677). Почти во всех русскоязычных переводах Стивенса (напр., см. (Гусев, Уточкин, 2011; Пахомов, 2006)) содержится знаковая ошибка: говорится о приписывании чисел, а не цифр, хотя в оригинале Стивенс использует слово «numeral» (цифра, знак числа, нумерал), а не «number» (число). В переводе 1960 г. используется словосочетание «числовая форма» (Стивенс, 1960). Переводчик объясняет такой выбор, отсылая к обсуждению Стивенсом точек зрения Кэмпбелла и Рассела, которое, стоит сказать, довольно неточно с фактологической точки зрения. Мичелл по этому поводу восклицает: «Читал ли он [Стивенс] на самом деле Рассела и Кэмпбелла в деталях?» (Michell, 1999, p. 179). Сам же Стивенс пишет, что избегает термина «число» в силу его двусмысленности (Стивенс, 1960, с. 50).

Иными словами, в переводах, вольно или невольно, знак числа превратился в само число, тем самым иллюстрируя тенденцию смешения цифр и чисел, о которой писал еще Генон (Guénon, 1946, p.8). По мнению Мичелла, Стивенс рационализировал (и, добавим, легитимизировал) игнорирование психологами научной задачи, связанной с доказательством того, что некое качество действительно является изменяемым, и способствовал сосредоточению на инструментальной задаче, т.е. конструировании процедур, позволяющих дать цифровую оценку «изменяемых» величин. Иными словами, существование некой процедуры, позволяющей приписать некоторому качеству определенную цифру, автоматически не означает, что это качество, во-первых, существует, и, во-вторых, является измеряемым.

Немало нареканий связано и с тем, что Стивенс исключительно широко трактует понятие «измерения». В этом контексте следует упомянуть русского физика А.А. Фридмана, который в своей работе «Мир как пространство и время», вышедшей в 1923 г., описал ряд правил, позволяющих сопоставлять числа свойствам некоторого класса, удивительно напоминающих шкалы измерения Стивенса (Фридман, 1965). Тем самым Фридман опередил Стивенса более чем на 10 лет. Он, однако, весьма осторожно использует термин «измерение». Процедуру, соответствующую номинальной шкале, он назвал арифметизацией. Арифметизация, проведенная так, что большей интенсивности соответствует большее число (порядковая шкала), называется им оценкой. И только оценка, к которой применимо понятие о равноотстоящих интенсивностях (интервальная шкала), называется им измерением (произвол в котором устраняется установлением начального значения и единицы измерения). Представляется, что подход Фридмана, сужающий объем понятия «измерения», тем самым обогащает его содержание и в большей степени соответствует тому, как измерение понимается в естественных науках.

Учитывая, что сам Стивенс признавал, что «большинство шкал, широко и эффективно применяемых психологами, – это шкалы порядка» (Stevens, 1946, p. 679) (если отбросить цифровую эквивалистику, то даже в тестах интеллекта «измерение» соответствует порядковой шкале), «измерение» в психологии, по существу, является арифметизацией и оценкой.

Таким образом, в настоящее время проблема измерения «психического» остается нерешенной. Вопреки существующей в научном психологическом сообществе фиксации на инструментальной стороне вопроса, основные усилия должны быть направлены не на разработку новых методов арифметизации и оценки ответов испытуемых, а на решение основной задачи построения квантитативной психологии – задачи доказательства существования измеряемых психических качеств. Логический порядок работы выглядит таким:

- (1) обоснование реальности психических явлений;
- (2) доказательство измеряемости психических явлений (которые даже будучи реальными, вполне могут оказаться принципиально неизмеримыми);
- (3) создание измерительных инструментов, сопряженное с установлением единиц измерения, релевантных онтологии психического.

В настоящее же время, учитывая нерешенность первых двух задач, мы имеем дело не с измерением «психического», а с арифметизацией и оценкой узких форм физического вербального поведения. И вполне возможно, что измерение «психического» в вышеозначенном смысле вообще невозможно.

## **Литература**

Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения: Теория. Методы: Общепсихологический практикум. М.: Аспект Пресс, 2011.

Пахомов А.П. Проблема осмысленности психологических измерений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. №5. С. 75-82.

Стивенс С.С. Математика, измерение и психофизика // Экспериментальная психология. Т. I. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. С. 19-89.

Фридман А.А. Мир как пространство и время. М.: Наука, 1965.

Guénon R. Les Principes du Calcul Infinitésimal. Paris: Gallimard, 1946.

Michell J. Measurement in Psychology: A Critical History of a Methodological Concept. Cambridge University Press, 1999.

Michell J. Quantitative science and the definition of measurement in psychology // British Journal of Psychology. 1997. Vol. 88. P. 355-383.

Stevens S. On the theory of scales of measurement // Science. 1946. Vol. 103. PP. 677-680.

## **О РАЗЛИЧИИ КАТЕГОРИЙ «ПСИХИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ» И «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОБЫТИЯ» В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНИ**

**Н. С. Шадрин**

**Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан**

Автор реализует попытку проанализировать особенности двух форм психики – психических явлений и «психологических событий». Они являются результатом «разыгрывания» пяти базовых психологических детерминаций (мотив, образ, общение, деятельность и индивидуальный субъект жизни). Психическое явление чаще всего является проявлением одной-двух базовых детерминаций. Но при реализации «психологического события» манифестируются все базовые детерминации под управлением субъекта жизни. При этом субъект жизни должен быть развитой, ориентированной на какие-то ценности личностью. С этих позиций анализируются понятие «переживаний» (Erlebnis) Дильтея и Шпрангера и их ценностная типология.

Ключевые слова: индивидуальный субъект жизни, психологические детерминации, психические явления, психологические события, личность, «переживания», ценности.

## **ON DISTINCTION BETWEEN CATEGORIES “PSYCHIC PHENOMENA” AND “PSYCHOLOGICAL EVENTS” IN ANALYSIS CONTEXT OF ACTIVITY OF SUBJECT OF LIFE**

**N. S. Shadrin**

**Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan**

The author implements the attempt to analyze two forms of psyche – psychic phenomena and “psychological events”. They are the results of five basic psychological determinations (motif, image, communication, activity and individual subject of life). The psychic phenomenon mostly is the re-fraction of one or two basic determinations. However, in the process of implementation of psychological event all basic determinations which are under control of the subject of life are manifested. In addition, the subject of life must a developed personality oriented to some values. From this point of view, the notion of “experience” (Erlebnis) by Dilthey and Spranger and their values typology are analyzed.

Keywords: individual subject of life, psychological determinations, psychic phenomena, psychological events, personality, “experiences”, values.

В ряде наших статей был эксплицирован и систематизирован понятийно-категориальный аппарат, достаточный для осмысления общей структуры внутреннего мира человека как предмета психологии (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Н.С. Шадрин и др.), а также различных видов его базовых детерминаций и их проявлений (Шадрин, 2016; Шадрин, 2017). Заслуживает внимания также точка зрения И.Н. Карицкого, согласно которому психология есть наука о психических явлениях. От этого определения вполне можно отталкиваться. Однако здесь остается еще неясным, в каком аспекте мы собираемся изучать эти явления: в социально-психологическом, психофизиологическом и т.д. Поэтому мир психических явлений значим для нас вместе с их детерминациями определенного типа.

Понимая мир вообще (в любой его конкретной форме) как пространство явлений и событий определенного типа и лежащих в их основе детерминаций, мы в своих работах даем следующую характеристику внутреннего мира человека. Он определяется как «воспринимаемое» в ходе самонаблюдения пространство особых явлений и событий, связанных с относительно автономной саморегуляцией активности субъекта человеческой жизни как индивида, субъекта и личности в природной, предметной и социальной среде. Эта саморегуляция не носит непосредственного характера, а разыгрывается путем «задействования» и комбинирования коррелирующих с природным и социокультурным миром базовых (и производных от них) детерминант психического, таких как мотивы, образы, формы общения и деятельности.

Если бы внутренний мир человека не разворачивался перед нами как некое пространство, то его проявления не были бы наблюдаемы в принципе, в том числе путем самонаблюдения как одного из основных (по мнению И.Н. Карицкого и других психологов) методов психологии. (Развернутое интервью с И.Н. Карицким по данной проблематике можно найти в журнале «The Unity of Science» (Карицкий, 2017).) Ведь все, что не дано нам в пространстве, не наблюдаемо!

Каждая базовая психологическая детерминанта зафиксирована в виде какой-то категории психологии (их совокупность была выявлена еще М.Г. Ярошевским – это мотив, образ, общение, деятельность и, наконец, сама личность как субъект жизни (Ярошевский, 1985, с.17)) и содержательно предстает в виде большого круга конкретных ее проявлений, репрезентированных в более частных понятиях (вспомним, как разнообразны виды мотивов!) и выступающих детерминантами для других психических явлений в том смысле, что они являются их причинными факторами или же определяют их качественную специфику. В этом и выражается объяснительный потенциал указанных категорий психологии, в силу наличия которого они и фиксируют базовые детерминанты психического. (Отметим, что термин «базовая детерминанта» отсылает к принципу детерминизма в психологии, без которого ее категории во многом теряют смысл.)

Выделение в субъекте индивидуальной жизни трех уровней (индивид, субъект деятельности и личность) позволяет, с одной стороны, ввести, вслед за В.И. Кабриным, представление о внутреннем мире человека как единстве трех уровней миров (мир индивида, мир субъекта деятельности и мир личности), на каждом из которых, на наш взгляд, разыгрываются те же самые базовые детерминанты (мотивы, образы, формы деятельности и общения), имеющие, однако, существенную специфику на каждом из этих уровней. (Так, чисто индивидуальные, природные (физиологические) потребности и мотивы отличаются от мотивов и потребностей уровней субъекта деятельности или личности.)

С другой стороны, возникает перспектива раскрытия особенностей форм регуляции (саморегуляции) психических явлений и их детерминант со стороны субъекта жизни на уровне индивида, субъекта деятельности и личности. Так, субъектная саморегуляция выступает как произвольная и непроизвольная регуляция, личностная – как волевая и личностно-смысловая и т.д. Все эти моменты раскрыты нами не только в указанных статьях, но и в нашей монографии (Шадрин, 2016, с. 67-76).

Упомянутая выше саморегуляция на высших стадиях развития личности, естественно, может обретать характер самодетерминации, особенности которой отчасти описали Э. Деси и Р. Райан. (Хотя еще раньше о самодетерминации в форме «самодействия» и «самоопределения» писал С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1973, с. 288, 360), который, кстати, говорил и о

«человеке как субъекте жизни».) Однако самодетерминация полноценно реализуется лишь вне ситуации отчуждения личности. Отчужденная личность ничего не определяет в своей жизни (включая и психическую жизнь) свободно, «самосто́но», от своего лица. (Здесь уместно напомнить термин *Self*, который можно осмыслить одновременно как «личность», «самость» и «сущность».) К тому же самодетерминация, также, как и истина, не возникает «как выстрел из пистолета» (Гегель), а сама детерминирована предшествующим развитием и формированием ряда необходимых условий (Е.Е. Соколова).

Весьма существенно, что в нашем определении мира вообще, а также внутреннего мира человека изначально фигурируют не только явления, но и события, причем предполагается, что зачастую явление  $\neq$  событию. Этот момент важен сам по себе, однако его учет необходим и для правильного понимания психологических систем В. Дильтея и Э. Шпрангера, о которых мы чуть подробнее скажем ниже. Все это еще раз высвечивает важность и актуальность тематики нашей статьи.

Базовые детерминанты психического (мотивы-желания, образы-представления и т.д.) фактически фигурировали у Дильтея и Шпрангера как «элементы душевной жизни». Но они выступали в виде нераздельно слитых компонентов «структуры душевной жизни» в составе той формы психического, которую следовало бы назвать психологическим событием-переживанием.

Классическим примером событий может быть такое физическое событие, как ускоренное движение, возникающее под влиянием приложенной к объекту силы. Это событие (фиксируемое в трехмерном пространстве) является результатом «слитного» действия, по меньшей мере, двух базовых физических детерминант – силы и массы: ускорение тела пропорционально приложенной силе и обратно пропорционально его массе. Отсюда можно посчитать координаты нахождения объекта в заданный момент времени, то есть объяснить интересующее нас событие (фактически здесь это также и явление) на базе только этих двух детерминаций. В целом же в физическом мире-пространстве «разыгрываются» такие базовые детерминации, как силы, массы, различные формы полей, энергий и т.д.

Обычно явление (в том числе психическое явление) может рассматриваться как проявление одной, наиболее «сильной» детерминации, в отдельных случаях двух-трех. И здесь вполне применим метод объяснения.

Но в психологии (впрочем, не только в ней) некоторые сложные виды явлений могут быть обусловлены сочетанием и «переплетением» множества «равноправных» детерминаций, ни одну из которых нельзя исключить из рассмотрения; существенно, что сюда влетает и детерминанта субъекта жизни, который на определенной стадии своего развития (ценностно-ориентированная личность), как уже говорилось, может вносить начало «самодетерминации». В этих случаях мы как раз и говорим не о явлении, а о событии.

Итак, полезно дополнить понятие психических явлений более сложным в структурном отношении понятием «психологических событий». Оно близко понятию «переживания» у Дильтея и Шпрангера и предполагает совместное действие множества психологических детерминаций, включая и детерминанту индивидуального субъекта жизни, который, становясь ценностно-ориентированной личностью, действительно многое определяет в психологических событиях, внося в них и в их общий смысл то, что ему «непосредственно сопринадлежит» (Дильтей). «Переживания» в таком их осмыслении можно постигать методом «описания» (по Дильтею) или методом «понимания» другого субъекта жизни на базе общих с ним ценностей (по Шпрангеру). Кстати, немецкое слово *Erlebnis* (основное значение «переживание») может пониматься иногда и как *Ereignis* (событие).

Регулируя «внешние» жизненные события личности или обуславливая реакцию на них, внутренние, психологические события («переживания» в терминологии Дильтея и Шпрангера) действительно могут направлять ход жизненных событий (и индивидуальной «жизни» в целом) в определенном направлении (а жизнь обычно всегда куда-то направлена!).

Особенность события-переживания, не характерная (по крайней мере, на первый взгляд!) для физических событий и вообще событий, изучаемых естественными науками, – его связь с детерминантой субъекта человеческой жизни. Именно связь событий-переживаний с

самим «суверенным» субъектом жизни (с жизнью конкретного человека) стала предпосылкой представления о «чисто гуманитарном» характере психологии, слишком резко противопоставляемой естественным наукам, в которых (якобы) развертывание событий совсем не предполагает участия субъекта.

Однако создатели духовно-научной психологии не видели, что уже в неклассической физике хотя бы регистрируемые параметры события отчасти зависят от активности субъекта-исследователя! Так, регистрируя координату электрона в данный момент времени, физик бомбардирует его «фотонами-наблюдателями» (термин квантовой механики). С учетом «принципа локатора» (для регистрации координаты частицы длина волны потока лучей должна быть меньше ее размеров) исследователь использует максимально жесткие лучи с наименьшей длиной волны, но зато с максимальной энергией, сильно меняя при этом другой параметр движения электрона (физического события) – его импульс (Шадрин, 2012, с.278-279). В то же время различие между физическими и психическими явлениями-событиями (в аспекте роли субъекта жизни в их протекании) все же имеется.

В психологии понятие «событие» широко фигурирует в онтопсихологии В.В. Знакова, а также в рамках биографического подхода в психологии и в концепции «жизненного пути» личности (Б.Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Н.А. Логинова, А.А. Кроник и др.). Хотя анализ биографии личности предполагает упор на жизненных событиях (биография – это «описание жизни»), в их составе просматривается и психологическая сторона: комплексы психических процессов (они же особые события) регулируют или хотя бы только сопровождают протекание жизненных событий, обеспечивая их осознание, осмысление и переосмысление, оценку и т.д.

Специалист по биографическому методу в психологии, ученица Б.Г. Ананьева Н.А. Логинова вычленяет «события среды», «события-переживания», «события-встречи», «события-поступки» и т.д. (Логинова, 2001, с. 76-80). Сам жизненный путь, состоящий из ряда жизненных событий, мыслится здесь в «пространстве и времени онтогенеза» (Ананьев, 2002, с. 134), хотя четче тут прописан временной аспект (идея гетерохронности развития психики и т.д.). Это связано с тем, что советская психология была в известной мере нагружена подходами, характерными для эволюционистского типа научной рациональности (Дж. Вико, Ч. Дарвин, Г. Спенсер, гегелевские и марксистские концепции человека и общества), выделяемого Л.А. Никитич, с его несколько самодовлеющим принципом эволюции и развития и акцентом на категории времени (включая роль исторического времени и т.д.). Правда, высвечивание направленного изменения жизни человека в ходе развертывания его жизненного пути в данном случае является и позитивным моментом!

Акцент Шпрангера на детерминанте индивидуального субъекта человеческой жизни связан не только с верой в его важнейшую роль в определении характера событий-переживаний, но и с тем, что признавать за «отдельными элементами» (а на самом деле также и детерминантами) психики заметную детерминирующую роль он никак не мог!

Ведь конечный источник «детерминирующей» силы мотивов, образов, форм деятельности, общения и т.д. коренится либо в требованиях культуры (если речь идет об уровне субъекта и личности), либо в биологических зависимостях (если речь идет об индивидуе). Но Шпрангер не допускал, чтобы одни уровни психических явлений были завязаны на культуру, а другие восходили к эволюционно-биологическим факторам, ибо принимал принцип «психическое через психическое» за аксиому!

Однако без каких-либо детерминаций и зависимостей не обходится ни одна наука. Поэтому Шпрангер не только увязал элементы (на самом деле также и детерминанты) душевной жизни в нераздельные событийные комплексы («структурная связь» в жизненных переживаниях), но и жестко подчинил эту связь «комбинаторике», обусловленной волей и активностью самого «суверенного» субъекта индивидуальной жизни, то есть личности, которая достигла достаточно высокого уровня развития (духовный уровень). Такой субъект жизни двигает все проявления своей жизни (включая душевную жизнь и ее события-переживания) в определенном – ценностном – направлении, т.е. в направлении реализации социальных (нравственных), политических, религиозных и т.д. ценностей жизни (что зависит от ценностного типа самой личности).

Однако такие акценты предполагают, по меньшей мере, определенное отсечение из поля ведения психологии элементарных психических явлений (отличных от более сложных «событий-переживаний»), по отношению к которым применим и метод объяснения. Несмотря на небесспорность этого подхода, он позволяет в определенной мере утвердить в психологии в правах как метод «понимания», озвученный Шпрангером, так и, в какой-то мере, «описательный метод», предложенный ранее Дильтеем.

Приведем для примера в сжатом виде характеристики Э. Шпрангером ценностно-смысловых переживаний, присущих экономическому ценностному типу личности (всего он дает характеристики шести таким типам). Трудно сказать, в какой мере эти характеристики базировались на методе «описания» (в дильтеевском его понимании), а в какой – на методе «понимания» как таковом, поскольку, описывая теоретического, экономического, социального (нравственного), эстетического, религиозного и т.д. человека, Шпрангер зачастую делает упор на характере продуктов деятельности личности данного типа, несущих определенные ценностные смыслы, а также на том, как она относится к действительности, на что направлена ее активность и т.д. (Это отчасти может быть передано более привычными нам терминами «направленность личности», «жизненная установка» и т.п.).

Экономический человек. По Шпрангеру, это «не обязательно человек, связанный с производством. Самое главное то, что основным мотивом, определяющим самые различные сферы личности и характер ее бытия, является мотив полезности... В самом общем плане экономическим человеком является тот, кто во всех жизненных связях на первое место ставит полезность. Все для него становится средством поддержания жизни, борьбы за существование и наилучшего устройства жизни. ...Смысл же его действий не в самой деятельности, а в ее полезном эффекте. Греки бы назвали его «делающим», но не деятельным» (Шпрангер, 1982, с.56-57).

По сути дела, тут речь идет о довольно удачном описании тех характеристик и соотношений, которые наблюдаются в совокупности психологических детерминаций (они же «элементы психического») и других параметров активности существования «экономического человека». В первую очередь, здесь просматривается роль детерминанты мотивации, определяется ее характер, но видна также роль представлений о мире (образов), личностных смыслов существования и многого другого. Нельзя не видеть здесь и высвечивания особой направленности самой жизни (бытия) личности (а не просто ее «психики»), причем уже с онтологических и отчасти социологических позиций.

Единственное возражение Э. Шпрангеру, которое здесь напрашивается, – это то, что он описал особенности не ценностной, а скорее какой-то иной направленности личности «экономического человека», ибо, как было показано М.С. Каганом, экономических ценностей (в аксиологическом смысле слова) попросту не существует (Каган, 1997). К тому же экономический человек, по Г. Маркузе, – это, по сути дела, отчужденный, «одномерный» человек, что, естественно, несовместимо с полноценными ценностными ориентациями личности.

При описании особенностей эстетического типа у Шпрангера на первый план явно выходит детерминанта образа (в аспекте потребности в гармонии мира, которую испытывает эстетический человек), а при раскрытии черт «социального человека» обыгрывается (в форме главенства чувства любви) детерминанта эмоций и чувств (производная, на наш взгляд, от базовых детерминаций мотива и образа); также здесь в неявном виде делается акцент на детерминанте общения (без нее вообще немислим социальный тип личности!). (Здесь надо учесть, что во времена Шпрангера проблема общения в психологии не была достаточно разработана.)

Таким образом, в данной типологии при описании тех или иных ценностных типов просматривается роль различных базовых детерминаций психического, находящихся в рамках каждого типа в разном соотношении друг с другом. Часто мы видим здесь раскрытие особой направленности (в каждом конкретном случае) детерминанты мотивации, в менее выпуклом виде – детерминанты общения; здесь также присутствует анализ особенностей представлений о мире (детерминанта образа) и т.д. Однако тут уделяется внимание и особым характеристикам каждого ценностного типа (их можно условно назвать «онтологическими»), связанным с самим субъектом жизни, которому как бы «сопринадлежат» все жизненные «переживания».

Здесь на первый план выступает осмысление, в рамках того или иного ценностного типа, особого способа существования человека, его смысла, а также общей жизненной направленности волевой регуляции всей активности личности и т.д.

Кончено, здесь нельзя забывать о том, что любая индивидуальная «жизнь» может вообще рассматриваться как «направленная куда-то», если только в полной мере учитывается, что «нервом» ее движения в какую-либо сторону является интенционально направленная чередой жизненных событий-переживаний.

В заключение надо подчеркнуть, что преувеличивать роль методов «описания» и «понимания», предложенных Дильтеем и Шпрангером, несмотря на то, что с их помощью получены интересные «портретные зарисовки» шести ценностных типов личности, все же не приходится. Ведь «понимание» и «описание» душевной структуры происходит «под углом зрения» ценностей, которые должны присутствовать и у самого исследователя, и у изучаемой психологом личности, а доля ценностно-ориентированных личностей в составе населения, как мы уже не раз подчеркивали, не более 1 % (А. Маслоу).

### **Литература**

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002.
- Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петерполис», 1997.
- Карицкий И.Н. Интервью журналу “The Unity of Science” // The Unity of Science. 2017. №1. С.156-158.
- Логонова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Алматы: Казак университеті, 2001.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Шадрин Н.С. Внутренний мир человека как предмет психологии и некоторые особенности «описательной» и «понимающей» психологии // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2015. №2. С.78-82.
- Шадрин Н.С. Постнеклассическая рациональность и гуманистическая парадигма в психологии // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ / отв. ред. А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2012. С.277-287.
- Шадрин Н.С. Потерянный и возвращенный мир: Об отчуждении и путях его преодоления. Саарбрюкен: Изд-во LAMBERT Academic Publishing, 2016.
- Шадрин Н.С. Уровни субъекта жизни и природа психической реальности: к постановке проблемы // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2017. №1. С.77-80.
- Шпрангер Э. Основные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. С.55-60.
- Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Мысль, 1985.

## **ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФЕНОМЕНОЛОГИИ**

**В. А. Янчук**

**Академия последиplomного образования, Минск, Беларусь**

На основании анализа эволюции культурно-научных мировоззренческих традиций констатируется плюралистический характер современного психологического знания. в результате сравнения детерминистского и интердетерминистского подходов в развитии психологического знания обосновывается эпистемологический эвристический потенциал интердетерминистского подхода. Артикулируется необходимость многомерного рассмотрения психологической феноменологии в пространствах гетерогенных природ, сфер психического и детерминант поведения в их культурной обусловленности. В соответствии с разработанным принци-

пом диалогического интердетерминизма процесс функционирования психологической феноменологии рассматривается в контексте интердетерминистского диалогического взаимодействия. Обосновывается эпистемологический конструкт «диалогическая интердетерминация». Представляются теоретическое и эмпирические основания инновационности социокультурно-интердетерминистского диалогического метатеоретического подхода.

Ключевые слова: диалогизм; диалогическая интердетерминация; диалогический интердетерминизм; четырехмерные континуумы психологической феноменологии; гетерогенная система; интеграция; принцип диалогического интердетерминизма; социокультурно-интердетерминистский диалогический метаподход.

(Статья печатается на русском и английском языках; аннотация и статья на английском даны после статьи на русском)

Характеризуя современную ситуацию развития психологии можно констатировать, что во многих областях исследований существует большое количество теорий, каждая из которых обладает своим собственным концептуальным аппаратом, языком и основоположениями, но не включающих в свое содержание критических сравнений, интеграции и синтеза, приводящего к неопределенности и размытости.

Плюрализм в психологии находит все больше сторонников (Eronen, 2009; Gergen, 2009; Goertzen, 2010; Healy, 2012; Lazard, Capdevila, Roberts, 2011; Mendelowitz, Kim, 2010; Redding, 2001; Smythe, McKenzie, 2010; Watanabe, 2010). Как отмечает В.Л. Патерсон, «целью плюрализма не является создание единственной теории, пытающейся объяснить все аспекты и атрибуты феноменов; скорее он направлен на интеграцию и организацию альтернативных теоретических перспектив с целью разработки более широкой перспективы в отношении интересующих феноменов, по сравнению с той, которая может быть создана в рамках какой-либо отдельной теории» (Paterson, 2008, p. 633).

Артикулированная плюралистическая тенденция в развитии социального знания в целом и психологического знания в частности являет собой естественное следствие эволюции мировоззрения общества на протяжении истории человечества. Анализ своеобразия этой эволюции был осуществлен при посредстве разработанного мною теоретического конструкта «культурно-научная традиция», позволяющего проследить изменения, происходящие в мировоззрении в отношении мироустройства (Янчук, 2005, стр. 34). Общая характеристика основных культурно-научных традиций представлена на рис. 1.

В эпистемологическом аспекте сегодня вполне обоснованно можно говорить об очевидном противостоянии детерминизма и индетерминизма как его антитезы. Следует отметить вполне очевидное преимущество первого над вторым в позитивистски ориентированных эмпирических исследованиях. Тем не менее, столь же очевидная ограниченность эвристических возможностей эмпирицизма и его неспособность выступать в качестве основания для понимания природы комплексных психологических феноменов привела к росту популярности индетерминистского направления в психологическом познании (См., например, Fogel, Луга, Valsiner, 1997). Прежде всего, индетерминизм ассоциируется с постмодернистской психологической традицией, основывающейся на антиуниверсализме и провозглашении многоголосия как механизма и ресурса преодоления ограниченности универсализма в психологическом познании. Тем не менее, многоголосие обладает весьма существенным недостатком – оно приводит к разноголосице и потере определенности в интерпретации изучаемой феноменологии, обусловленной отсутствием согласованных конвенциональных значений и принятого механизма их вырабатывания. У детерминистского же подхода такой механизм очевиден и неизменен на протяжении всей истории его существования – операционализация и верификация. Таким образом, сильные и слабые стороны присутствуют у обоих направлений. По всей видимости, решение традиционно находится по середине. В обсуждаемом контексте крайне уместна ар-

гументация одного из ведущих специалистов в проблемной области P. van Geert, акцентирующего внимание на следующем: “детерминистский универсум мертв, т.к. у него крайне редуцируемая степень свободы: все предопределено и невозможно создание какой-либо новой информации, т.к. она уже содержится в своем исходном состоянии (вне зависимости от того, чтобы это ни было). Индетерминистский универсум безжизненен, т.к. он содержит бесконечное число степеней свободы. Никакая информация не может быть сотворена, т.к. каждая имеет одинаковую вероятность. Тем не менее, когда эти два принципа встречаются информация и упорядоченность создаются в форме высоко редуцируемой степени свободы, в которой различия между событиями становятся значимыми и информативными. Новое понятие упорядоченности, выводимое из самоорганизации. Для появления комплексного упорядочивания нужны и детерминизм и индетерминизм” (van Geert, 1997, p. 21)!

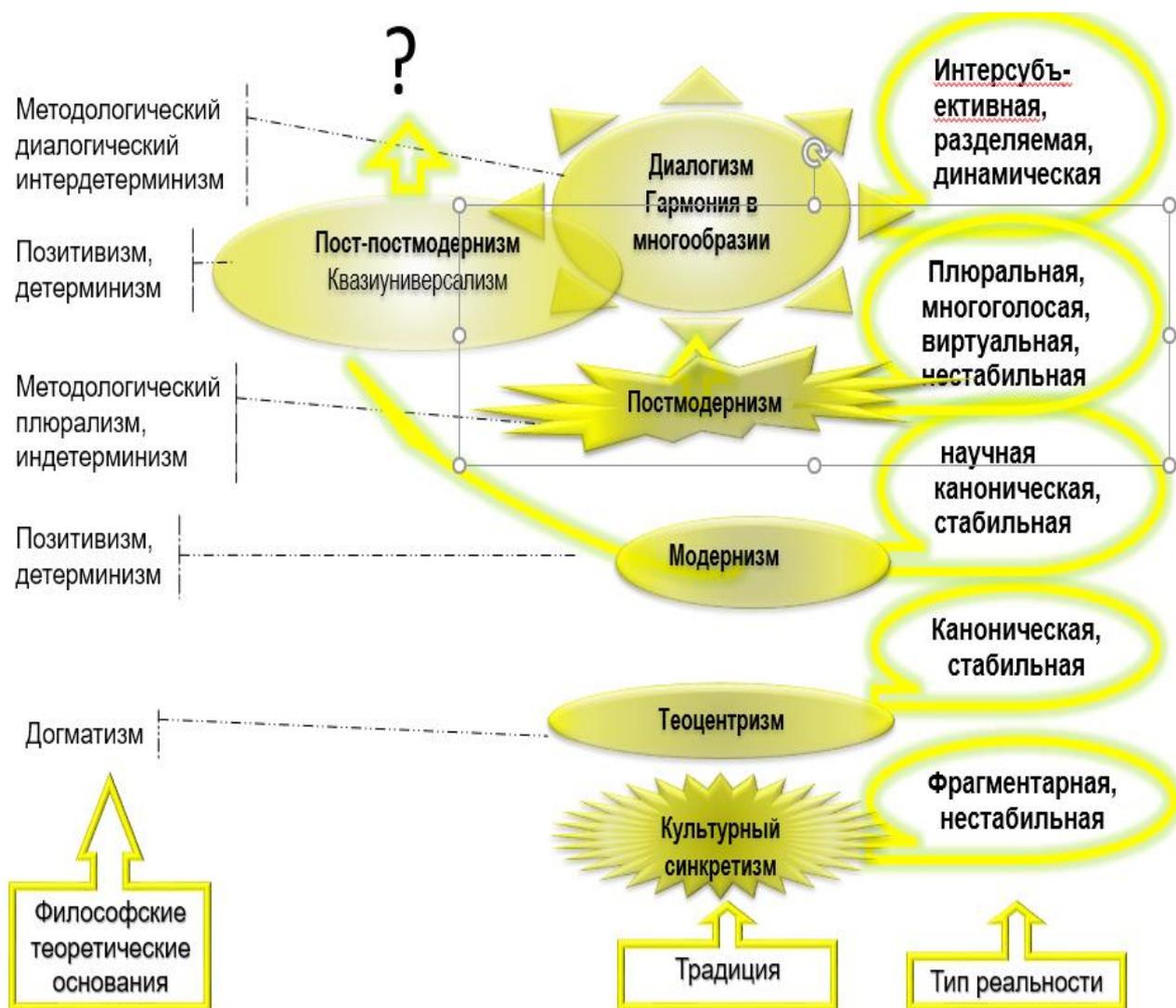


Рис. 1. Эволюция культурно-научных традиций (Янчук, 2005, p. 34)

В качестве авторской альтернативы, интегрирующей продуктивный потенциал обоих подходов, мною предложен диалогический интердетерминизм (Янчук, 2011; 2015; Yanchuk, 2014; 2016). Соответственно, противостояние детерминизма и индетерминизма, трансформируясь в диалогический интердетерминизм, получает новое качество, интегрирующее их возможности и приводящее к взаимообогащению и взаиморазвитию и, в результате, нахождению новых ресурсов углубления понимания психологической феноменологии. Приставка «интер»

показывает направление, в котором мы можем преодолеть корневую метафору психологического понимания как на публичном, так и научном уровнях, приводя их к исходному состоянию. Такого рода метафора позволяет преодолеть противопоставление пространств внутреннего и внешнего постижения. Значение, как подчеркивает G. Mininni, не находится ни «внутри», ни «вовне», оно находится «между» (Mininni, 2010, pp. 24-25). Со-конструирование и управление значениями является процессом организации взаимодействия, включающего разнокачественные природы и сферы психического. Во взаимодействии осуществляется (или не осуществляется) достижение компромиссного взаимоприспособления, предоставляющего оптимум или минимум условий сосуществования, способствующего интеграции и координации поведения.

Нахождение приемлемого решения в условиях существующего многообразия является крайне сложной задачей, решение которой становится возможным только посредством и в процессе диалога. В соответствии с социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеорией интеграции психологического знания рассмотрение психологической феноменологии должно осуществляться в интегрированном пространстве психологического знания, аккумулированного в различных системах парадигмальных координат. В обсуждаемом контексте оно может быть помещено в три четырехмерных пространства, выделенных по критериям разнокачественности природ, сфер психического и детерминант поведения, объединяющим основанием которых выступает культурная обусловленность. Под континуумами пространств интердетерминации психологической феноменологии понимается целостный комплекс внутренне-внешних оснований, взаимодействий и взаимовлияний, детерминирующих уникальность поведения. Гетерогенное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание представляется в форме следующих трех четырехмерных континуумов: по критерию разнокачественности природ: биологическое – психическое – символическое (социальное) – культурно обусловленное; по критерию сфер психического: сознание – бессознательное – экзистенциальное – культурно обусловленное; по критерию детерминант поведения: личность – окружение – активность – культурно обусловленное. Выделенные пространства анализируются в контексте их культурной обусловленности, выступающей в качестве общей универсальной интердетерминанты.

В то же время эти пространства не существуют как автономные, самодостаточные единства, а как взаимодополняющие, взаиморасширяющие возможности, определяющие глубину постижения феноменов. В комбинации друг с другом они описывают человеческую специфичность как био-психо-социальной сущности, функционирующей осознаваемо-бессознательно-экзистенциальной сферах психического, проявляющейся в личностном, окруженческом и активностном аспектах, обусловленной культурой во всем многообразии ее имико-итических проявлений.

Особый вопрос представляют взаимоотношения выделенных структурных элементов. Наиболее известные попытки решения этой проблемы связаны с именами выдающихся метатеоретиков – Куртом Левиным (Lewin, 1934) и Альбертом Бандурой (Bandura, 1978). В своей теории поля Левин описывает поведение как функцию личности и внешнего окружения  $B=f(P, E)$ . Характеризуя подход Левина как ненаправленный, Бандура вводит частично направленную трансформацию этой формулы  $B=f(P \rightleftharpoons E)$ , в последующем преобразуя ее в принцип реципрокного детерминизма, представляющий взаимодействие элементов как взаимонаправленное. Соотношение этих подходов с авторским 4D-направленным интердетерминизмом представлено на рис. 2.

В развитие представляемого подхода мною был предложен принцип диалогического интердетерминизма (Yanchuk, 2014; 2016). Отношение диалогической интердетерминации подчеркивают аспект взаимовлияющего и взаимоизменяющего характера взаимодействия. Любое изменение одного элемента гетерогенной системы неизбежно приводит к изменениям в других взаимосвязанных элементах. Происшедшие изменения приводят к изменению качества гетерогенной системы, получающей свое новое развитие в форме расширения, переосмотра и перепереживания обретенного опыта. Эти элементы, одновременно, являются как

автономными, так и взаимообуславливающими друг друга, причем, последнее фокусирует внимание на том, что каждый из элементов не существует как самодостаточный, а только во взаимодействии с другими элементами.

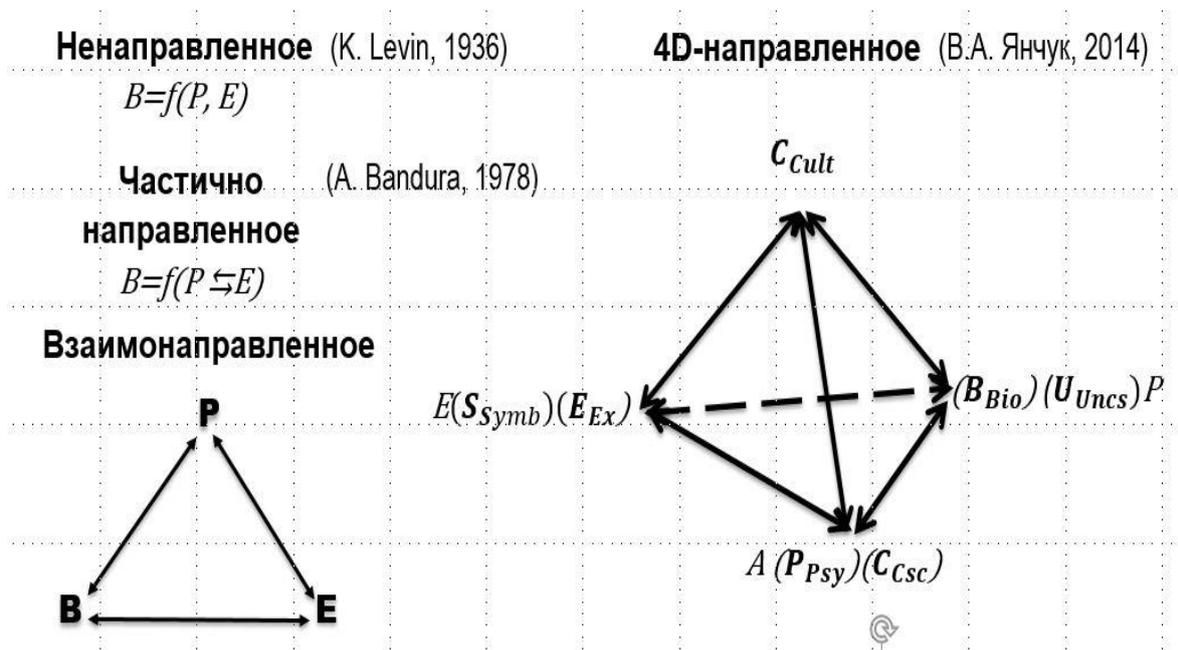


Рис. 2. Сравнение ненаправленного (Lewin, 1934), частично направленного и реципрокного (Bandura, 1978) с авторским 4D-направленным подходом к детерминации поведения (Yanchuk, 2014; 2016)

В процессе социокультурно-интердетерминистского диалога поведение, внутренние личностные факторы и влияния окружения выступают в качестве интердетерминант друг друга, в свою очередь обусловленных интердетерминистским взаимодействием разнокачественных биологической, психической и символической (социальной) природ и сфер осознаваемого, бессознательного и экзистенциального, в свою очередь обусловленных контекстом культуры, проявляющемся в личности окружении и активности. В соответствии с предложенным принципом диалогического интердетерминизма структурные элементы выделенных континуумов находятся в отношении интердетерминистского взаимодействия. Изменения в одном элементе континуума приводят к изменению качества всей гетерогенной системы, обретающей новые возможности развития в форме пересмотра и перепереживания полученного состояния.

Отличительной особенностью предлагаемого подхода является артикуляция диалогического характера взаимодействия элементов гетерогенной системы. Исходным является Бахтинское прочтение диалога как взаимодействия в условиях многоголосости окружения, предполагающее безусловное принятие другойности и инаковости, сопровождаемое ориентацией на выработку совместности, взаимоприемлемого баланса и разделенности (Бахтин, 2002). Именно диалог может выступать в качестве механизма интердетерминации разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения, обеспечивая нахождение сбалансированных результатов гомеостатического свойства.

Рассмотрение проблематики в контексте диалогической интердетерминации должно осуществляться с позиций диалогического мышления. J. Salgado и J.W. Clegg выделяют шесть фундаментальных принципов диалогического мышления: “принцип относительности, динамизма, семиотической опосредованности, открытости, диалогичности и контекстуальности.

Вместе эти принципы предполагают рассмотрение психики не изолированного гомункула, не как бестелесного дискурса, а, наоборот, как уникального в своей темпоральности, активного агента, ориентированного скорее на взаимодействие, чем противодействие, снижение напряжения между индивидуальным и социальным, материальным и психологическим, множественным и унифицированным, стабильным и динамическим” (Salgado, Clegg, 2011, p. 421).

Диалогизм фокусируется на изменениях и их регуляции, подчеркивая то, что динамические отношения являются основополагающей константой и фундаментом сосуществования. Распространяя это на человеческий контекст, в понимании В.И. Марковой (Markova, 2003), существование предполагает наличие взаимоотношений между Эго и Альтер. Диалогизм не растворяет личность в социальной реальности; скорее он делает вывод о том, что личностная активность играет фундаментальную роль в детерминации человеческого мышления, активности и опыте. Диалогичность по своей природе индетерминистична, т.к. предполагает взаимодействие, приводящее к взаимным изменениям и взаиморазвитию, в свою очередь приводящему к обретению нового качества, не представленного в исходном состоянии взаимодействующих элементов гетерогенных систем. В то же время, обретение этого нового качества, являющегося совместным достижением, приводит к стабилизации более широкой системы взаимоотношений за счет определенности в них приобретая детерминистическое влияние.

В качестве примеров продуктивного применения диалогической интердетерминации разнокачественных природ можно привести интенсификацию исследований в области применения биопсихосоциальной модели в медицине и медицинской психологии (Natala, 2012), сфер психического – фрейдовский катарсис в психоанализе, детерминант поведения – успешные примеры культурной интеграции (Powers et al., 2016).

Изложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

Необходимость рассмотрения психологической феноменологии в аспекте разнокачественных природ (биологическая – психическая – символическая), сфер психического (сознание – бессознательное – экзистенциальное) и детерминант поведения (личность – внешнее окружение – активность) в контексте их культурной обусловленности.

Психологическая феноменология должна анализироваться в контексте диалогического взаимодействия составляющих гетерогенную систему элементов, обретающих в ней новое качество, не сводимое к простой сумме составляющих ее частей.

Диалогическая интердетерминация предполагает взаимодействие, направленное на достижение взаимоприемлемого состояния баланса, способствующего достижению оптимального функционирования гетерогенной системы на уровне разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения.

## **Литература**

- Бахтин, М. (2002). Проблемы поэтики Достоевского / Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х-1970-х гг. М.: Русские словари.
- Выготский, Л. (1934). Мышление и речь. М.-Л.: Гос. соц.-экон. изд-во.
- Янчук, В. (2000). Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. Минск: Бестпринт.
- Янчук, В. (2005). Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР.
- Янчук, В. (2011). Парадигмальное многообразие как ресурс углубления понимания психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива. In п. р. др., Современные парадигмы психологической науки (pp. 253-268). М.: ИП РАН.
- Янчук, В. (2015). К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания. In Д. Богоявленская, От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сборник материалов юбилейн конференции: В 5 томах. Том 1. (pp. 136-138). Москва: Когито-центр.
- Bandura, A. (1978). The Self-System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. 33(4), 345-358.

- Bohman, J. (1998). Theories, practices and pluralism. *Philosophy of the Social Sciences*, 29(4), 459–480.
- Eronen, M. (2009). Reductionist Challenges to Explanatory Pluralism: Comment on McCauley. *Philosophical Psychology*, 22(5), 637-646.
- Fogel A., Lyra C.D.P., Valsiner J. (1997). *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes*. Psychology Press.
- Gergen, K. (2009). Pragmatics and Pluralism in Explaining Human Action. *Behavior and Philosophy*, 37, 127-133.
- Goertzen, J. (2010). Dialectical pluralism: a theoretical conceptualization of pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*. Vol. 28(2), 201–209.
- Hatala, A. (2012). The Status of the “Biopsychosocial” Model in Health Psychology: Towards an Integrated Approach and a Critique of Cultural Conceptions. *Open Journal of Medical Psychology*, 1, 51-62.
- Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 30, 271–280.
- Lazard, L., Capdevila, R., Roberts, A. (2011). Methodological Pluralism in Theory and in Practice: The Case for Q in the Community. *Qualitative Research in Psychology*, 8(2), 140-150.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Markova, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9, 249–259.
- Marsh H.W., Graven R.G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. *Perspective on Psychological Science*, 1(2), 133-263.
- Mendelowitz, E., Kim, C.Y. (2010). William James and the Spirit of Complexity: A Pluralistic Reverie. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(4), 459–470.
- Mininni, G. (2010). The Method of Dialogue: Transaction Through Interaction. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 44(1), 23-29.
- Paterson, B. (2008). Pluralism. In L. (. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 633-637). London, UK: SAGE Publications.
- Powers J.T., Cook J.E., Purdie-Vaughns V., Garcia J., Apfel N., Cohen J.L. (2016). Changing Environments by Changing Individuals: The Emergent Effects of Psychological Intervention. *Psychological Science*, 27(2), 150–160.
- Redding, R. (2001). Sociopolitical Diversity in Psychology: The Case for Pluralism. *American Psychologist*, 56(3), 205-215.
- Salgado J., Clegg J.W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421-440.
- Salgado, J., & Valsiner, J. (2010). Dialogism and the eternal movement within communication. In C. G. (Ed.), *Beyond universal pragmatics* (pp. 101-122). Bern: Peter Lang Publishing.
- Smythe, W.E., McKenzie, S.A. (2010). A vision of dialogical pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, Vol. 28(2), 227–234.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van Geert, P. (1997). *Que Sera, Sera: Determinism and Nonlinear Dynamical Model Building in Development*. In L. M. Fogel A., *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes* (pp. 13-38). Psychology Press.
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 253-262.
- Yanchuk, V. (2014). Yanchuk, V. (2014) Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Perspective of Intercultural Mutual Understanding Comprehension Deepening. *Open Journal of Social Sciences*. Vol. 2, 178-191.
- Yanchuk, V. (2016). Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration. *International Journal of Psychology*, Volume 51, Issue Supplement 51, 438-439.

# DIALOGICAL INTERDETERMINATION IN PSYCHOLOGICAL PHENOMENOLOGY

V. A. Yanchuk

Academia of Postgraduate Education, Minsk, Belarus

On the basis of cultural-scientific worldview traditions analysis is stated pluralistic character of modern psychology. Based on the of the determinist and indeterminist directions analysis is proved epistemological heuristic potential of interdeterminist approach. Is articulated necessity of psychological phenomenology multidimensional consideration in the spaces of heteroqualitative natures, psychic spheres and behaviour determinants in their cultural conditionality. In accordance with introduced principle of dialogical interdeterminism the process psychological phenomenology functioning is considered in the context of interdeterminist dialogical interaction. The epistemological construct “dialogical interdeterminism” is introduced. Theoretical and empirical explanations of dialogical interdeterminist metatheoretical approach innovativeness are presented.

Keywords: dialogical interdetermination; dialogical interdeterminism; dialogism; four-dimensional continuums of psychological phenomenology; heterogeneous system; integration; intersubjectivity; principle of dialogical interdeterminism; sociocultural-interdeterminist dialogical approach.

Characterizing the situation in modern psychological knowledge it is possible to note, that in most areas of study, there now exists a plethora of theories, each with its own concepts, language, and underlying assumptions, but there is a lack of critical comparison, integration, and synthesis in this body of theory, resulting in conceptual clouding and ambiguity.

Pluralism of psychological knowledge finds more and more proponents (Eronen, 2009; Gergen, 2009; Goertzen, 2010; Healy, 2012; Lazard, L., Capdevila, R., Roberts, A., 2011; Mendelowitz, E., Kim, C.Y., 2010; Redding, 2001; Smythe, W.E., McKenzie, S.A., 2010; Watanabe, 2010). As B.L. Paterson notes, “the goal of theoretical pluralism is not to produce a single theory that explains all aspects and attributes of a phenomenon; rather, it is intended to integrate and organize alternative theoretical perspectives in order to develop a broader perspective about the phenomenon of interest than is possible with a single theory” (Paterson, 2008, p. 633).

Articulated pluralistic tendency in the development of social knowledge in general and psychological knowledge in particular is a natural consequence of the society worldview evolution throughout its humanity history. The analysis of this evolution singularity was carried out through the introduced theoretical construct “cultural-scientific tradition”, which allows to trace the changes taking place in the ideas of the society in relation to the world order (Yanchuk, 2005, p. 34). The general characteristic of the main cultural-scientific traditions is presented in Fig. 1.

In epistemological aspect, today it is possible to speak about the obvious competition between determinism and indeterminism as its antitheses. It should be emphasized that the obvious advantage of the former in positivistically oriented empirical studies. However, the recognition of the extremely limited heuristic possibilities of empiricism and its inability to act as a basis for complex psychological phenomena understanding led to trend towards the growing popularity of the indeterministic direction in psychological cognition supporters (See, for example, (Fogel A., Lyra C.D.P., Valsiner J., 1997)). First of all, the indeterminism is associated with the postmodern psychological tradition, standing on positions of anti-universalism and proclaiming multivoicesness as the mechanism and resource for overcoming the limitation of universalism in psychological knowledge. However, multivoicesness have essential weakness – it leads to discordance and loss of definiteness in studied phenomena interpretation owing to lack of the agreed and conventional meanings and accepted mechanism of their negotiation. In the deterministic approach, such mechanism is obvious and unchanged throughout the history of its existence - operationalization and verification. Thus, strengths and weaknesses are present in both directions. Apparently, the solution is traditionally in the middle. In the discussed context, very suggestive is P. van Geert, one of the leading specialist in the problem field, inference: “A deterministic universe is dead because it has no degrees of freedom: Everything is

predestined, and no information is created because all information is contained in the initial state (whatever that may be). An indeterministic universe is lifeless because it contains an infinite number of degrees of freedom. No information is created because every event has a similar probability. However, where the two principles meet, information and order are created in the form of highly reduced degrees of freedom, in which differences between events become meaningful and informative. The new concept of complex order, emerging out of self-organization. In order for complex order to emerge, both determinism and indeterminism are needed” (van Geert, 1997, p. 21). There is nothing to add to this!

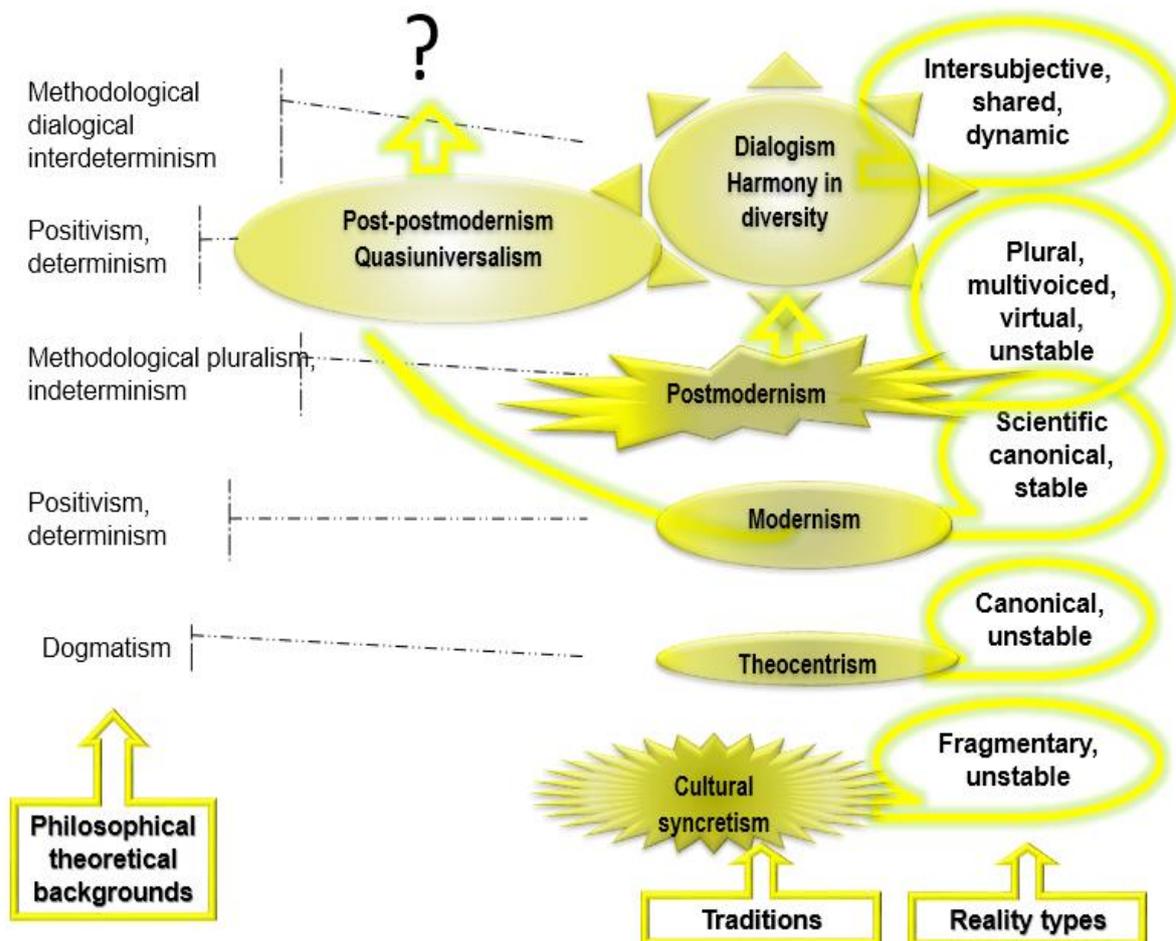


Fig. 1. The evolution of the cultural-scientific traditions (Yanchuk, 2005).

As the author's alternative, integrating the productive potential of both approaches, is offered dialogical interdeterminism (Yanchuk, 2011; 2014; 2015; 2016). Respectively, opposition of determinism and indeterminism, being transformed to dialogical indeterminism, finds the new quality integrating their opportunities and leading for mutual enrichment and mutually development and, as a result, finding of new resources of psychological phenomenology understanding deepening. The prefix “inter” shows a way by means of which we can overcome a root metaphor of psychological understanding as at the public, and scientific levels, having kept them in an initial state. Such kind metaphor represents distinction between internal/external with external space comprehension. Meaning is neither "inside" nor "outside": it is "between" (Mininni, 2010, pp. 24-25). Meanings co-construction and handling are the processes organising interaction including of psychic heteroqualitative natures and spheres. In interaction there is (or does not occur) an achievement of the peculiar mutually arranging compromise providing either the optimum, or minimum sufficient condition of coexistence allowing behaviour integration and coordination.

Finding mutually acceptable decisions in the conditions of the existing diversity is extremely complex task which solution is possible only in process and by means of dialogue. According to sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration consideration of psychological phenomenology must be carried out in the integrated space of psychological knowledge, accumulated in different systems of paradigm coordinates. In this context, it is about three four-dimensional spaces allocated on criteria of nature's heteroqualitativity, psychic spheres and behaviour determinants, integrating basis of which is cultural conditioning. By continuums of psychological phenomena's interdeterminants spaces is understood the whole complex of internal-external reasons, interaction and mutual influence which determines the uniqueness of behavior. The heteroqualitative, multidimensional and multiparadigm psychological knowledge is represented in the form of the following four-dimensional continuums: by criteria of nature's heteroqualitativity: biological – psychic – social – culturally conditioned; by criteria of psychic spheres: conscious – unconscious – existential – culturally conditioned; by criteria of behaviour determinants: personality – environment – activity – culturally conditioned. Dedicated spaces are analyzed in the context of their cultural conditioning, serving as a common universal interdeterminants.

However, these spaces do not exist as autonomous, self-sufficient entities but as complementary and mutually expanding opportunities and analysed phenomena's comprehension depth. As combined they describe human psychological specificity in its bio-psycho-social essences, functioning in spheres of the conscious-unconscious-existential, and manifested in personality, environment and activity aspects, culturally conditioned in all diversity of its emic and ethic aspects.

The special question represents relationship of the offered structure allocated elements. The most known attempts of this problem solution relate to names of outstanding metatheorists– K. Lewin (Lewin, 1934) and A. Bandura (Bandura, 1978). In his Field Theory K. Lewin describes behavior as function from the personality and an external environment  $B=f(P, E)$ . Characterizing K. Lewin's approach as unidirectional A. Bandura offered partly directional transformation of its formula  $B=f(P \rightleftharpoons E)$ , subsequently transforming it into the principle of reciprocal determinism, representing interaction of elements as mutually directed. The co-rations of these approaches to the author's 4D-directed interdeterminism is shown in Fig. 2.

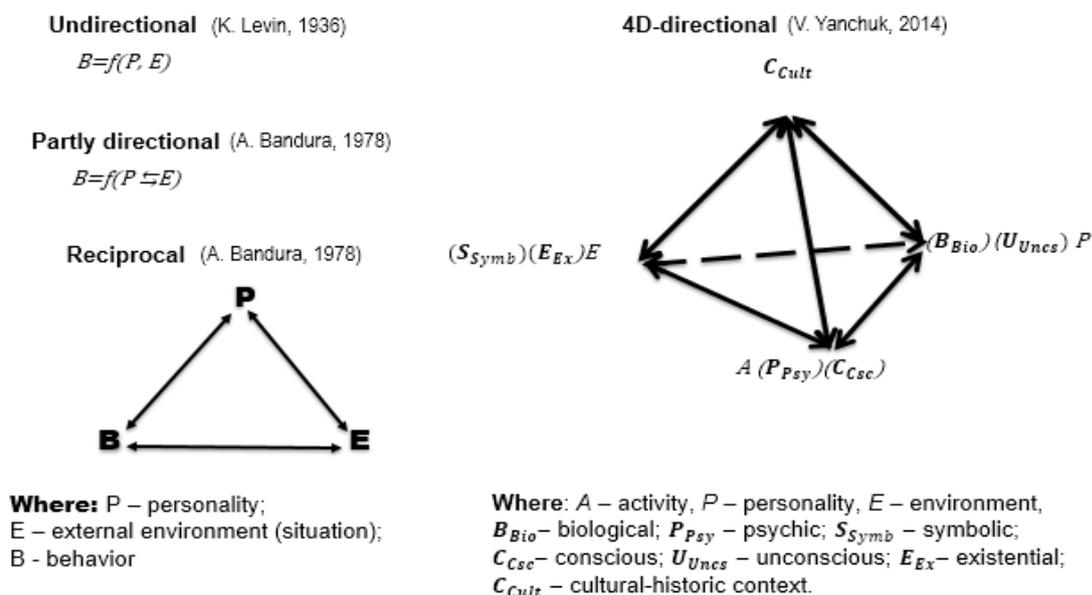


Fig. 2. Comparison of unidirectional (Lewin, 1934), partly directional, reciprocal (Bandura, 1978), and 4D-directional approaches for behaviour determination (Yanchuk, 2014; 2016)

In development of the presented approaches I offered the principle of a dialogical interdeterminism (Yanchuk, 2014; 2016). The relation of a dialogical interdetermination emphasizes an aspect of interinfluencing and its mutuallychangeable character of interaction. Any change of heterogenous

system one elements inevitably leads also to change in all interconnected elements. And, occurred changes lead to change of the most heterogeneous system quality receiving new growths in the form of expansion, reconsideration and re-experience of the found experience. These elements at the same time are both autonomous and mutually causing each other and the last focuses attention that each of elements does not exist as self-sufficient but only in relationship with others.

In the process of sociocultural-interdeterminist dialogue behavior, internal personal factors and the environment influences are interdependent interdeterminants of each other, conditioned by interdeterministic interactions of heteroqualitative biological, psychic, and social (symbolic) natures, and spheres of conscious, unconscious, and existential, conditioned by the context of culture in foreshortening of personality, environment, and activity. In accordance with introduced principle of dialogical interdeterminism structural elements of the offered continuums are in condition of interdeterminist interaction. Changes of continuum one element leads to change of the most heterogeneous system quality receiving new growths in the form of reconsideration and re-experience of the found state.

Distinctive feature of the offered approach is the articulation of dialogical nature of the interaction between elements of heterogeneous system. The initial is Bakhtinian reading of the dialogue as an interaction in conditions of a multi-voiced environment, assuming the unconditional acceptance of Otherness and differentness, accompanied by orientation toward the compatibility development, mutually accepted balance and sharedness (Bakhtin, 1973; 1981). It is the dialogue that can act as mechanism for interdetermination of heteroqualitative natures, psychic spheres and behavior determinants, ensuring finding homeostatic property balanced results.

The discussed problems consideration in the context of dialogic interdetermination should be carried out from the standpoint of dialogical thinking. J. Salgado and J.W. Clegg distinguish six fundamental principles of dialogical thinking: “the principles of relationality, dynamism, semiotic mediation, alterity, dialogicality, and contextuality. Together, these principles imply a notion of psyche that is neither an isolated homunculus nor a disembodied discourse, but is, rather, a temporally unique, agentive enactment that is sustained within, rather than against, the tensions between individual and social, material and psychological, multiple and unified, stable and dynamic” (Salgado J., Clegg J.W., 2011, p. 421).

Dialogism focuses on change and its regulation emphasizing that dynamic relation is the essential constant in, and foundation for, existence. Extending this to the human context, in the context of Markova’s (Markova, 2003) reasoning’s, existence implies a relationship between an Ego and an Alter. Dialogism does not dissolve the person into the social realm; it assumes, rather, that personal agency has a fundamental role in determining human thought, action, and experience. The dialogicity on its nature is interdeterministic, since assumes the interaction leading to mutual changes and mutual development, in turn leading to the new qualities finding which are not presented in initial state of the heterogeneous system interacting elements. At the same time, the acquisition of this new quality, which is joint achievement, leads to the wider relationships system stabilization through certainty in them by acquiring deterministic influence.

As examples of the dialogical interdetermination productive use in the sphere of heteroqualitative natures, we may cite the intensification of research in the field of the biopsychosocial model application in medicine and medical psychology (Hatala, 2012), psychic spheres – Freudian catharsis in psychoanalysis, behavior determinants – successful examples of cultural integration (Powers J.T., Cook J.E., Purdie-Vaughns V., Garcia J., Apfel N., Cohen J.L., 2016).

The foregoing allows us to formulate the following conclusions:

Need of psychological phenomenology consideration in the aspects of heteroqualitative natures (biological – psychic – symbolic), spheres of psychic (conscious – unconscious – existential) and research areas (personality – external environment – activity) in the context of their cultural conditioning.

The psychological phenomenology must be analyzed in the heterogeneous systems elements dialogical interaction context implying acquiring by it of the new quality which is not presented in the simple sum of the composing elements.

Dialogical interdetermination presupposes interaction aimed at achieving a mutually acceptable state of balance that contributes to the heterogeneous system optimal functioning achievement at the level of heteroqualitative natures, psychic spheres and behavior determinants.

## References

- Bakhtin, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics* (R.W. Rotsel, Trans.). Ann Arbor, MI: Ardis.  
Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.  
Bandura, A. (1978). The Self-System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. 33(4), 345-358.

- Bohman, J. (1998). Theories, practices and pluralism. *Philosophy of the Social Sciences*, 29(4), 459–480.
- Eronen, M. (2009). Reductionist Challenges to Explanatory Pluralism: Comment on McCauley. *Philosophical Psychology*, 22(5), 637–646.
- Fogel A., Lyra C.D.P., Valsiner J. (1997). *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes*. Psychology Press.
- Gergen, K. (2009). Pragmatics and Pluralism in Explaining Human Action. *Behavior and Philosophy*, 37, 127–133.
- Goertzen, J. (2010). Dialectical pluralism: a theoretical conceptualization of pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*. Vol. 28(2), 201–209.
- Hatala, A. (2012). The Status of the “Biopsychosocial” Model in Health Psychology: Towards an Integrated Approach and a Critique of Cultural Conceptions. *Open Journal of Medical Psychology*, 1, 51–62.
- Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 30, 271–280.
- Lazard, L., Capdevila, R., Roberts, A. (2011). Methodological Pluralism in Theory and in Practice: The Case for Q in the Community. *Qualitative Research in Psychology*, 8(2), 140–150.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hil.
- Markova, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9, 249–259.
- Marsh H.W., Graven R.G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. *Perspective on Psychological Science*, 1(2), 133–263.
- Mendelowitz, E., Kim, C.Y. (2010). William James and the Spirit of Complexity: A Pluralistic Reverie. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(4), 459–470.
- Mininni, G. (2010). The Method of Dialogue: Transaction Through Interaction. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 44(1), 23–29.
- Paterson, B. (2008). Pluralism. In L. (. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 633–637). London, UK: SAGE Publications.
- Powers J.T., Cook J.E., Purdie-Vaughns V., Garcia J., Apfel N., Cohen J.L. (2016). Changing Environments by Changing Individuals: The Emergent Effects of Psychological Intervention. *Psychological Science*, 27(2), 150–160.
- Redding, R. (2001). Sociopolitical Diversity in Psychology: The Case for Pluralism. *American Psychologist*, 56(3), 205–215.
- Salgado J., Clegg J.W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421–440.
- Salgado, J., & Valsiner, J. (2010). Dialogism and the eternal movement within communication. In C. G. (Ed.), *Beyond universal pragmatics* (pp. 101–122). Bern: Peter Lang Publishing.
- Smythe, W.E., McKenzie, S.A. (2010). A vision of dialogical pluralism in psychology. . *New Ideas in Psychology*, Vol. 28(2), 227–234.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van Geert, P. (1997). Que Sera, Sera: Determinism and Nonlinear Dynamical Model Building in Development. In L. M. Fogel A., *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes* (pp. 13–38). Psychology Press.
- Vygotsky, L. (1934). *Thinking and speech*. M.-L.: Gos. soc.-ekon. izd-vo.
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 253–262.
- Yanchuk, V. (2005). *Introduction to the Modern Social Psychology*. Minsk: ASAR.
- Yanchuk, V. (2014). Yanchuk, V. (2014) Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Perspective of Intercultural Mutual Understanding Deepening. *Open Journal of Social Sciences*. Vol. 2, 178–191.
- Yanchuk, V. (2016). Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration. *International Journal of Psychology*, Volume 51, Issue Supplement 51, 438–439.
- Yanchuk, V. (2015). For construction of the Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration. In D. Bogoyavlenskaya, *From roots to modernity: 130 years of organization of psychological society at Moscow University. The collection of materials of the jubilee conference: In 5 volumes. Volume 1.* (pp. 136–138). Moscow: Cogito-center.

## **СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

### **ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМ СЛУХОМ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

**А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова**

**Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана,  
Москва, Россия**

В статье отражены результаты исследования трудностей общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной среде вуза. Цель эмпирического исследования состояла в изучении психологических трудностей общения у студентов с ограниченными слуховыми возможностями, возникающими в инклюзивной среде вуза. Объект исследования – барьеры общения. Предмет исследования – типы барьеров общения у студентов с ограниченными слуховыми возможностями. Основной метод исследования – контент-анализ. В качестве респондентов приняли участие студенты и выпускники МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, студенты с ограниченными слуховыми возможностями, инклюзивное высшее образование, социально-образовательная среда вуза.

### **COMMUNICATION DIFFICULTIES OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE UNIVERSITY SETTING**

**A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova**

**Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia**

The paper contains results of the study of communication difficulties of hearing impaired students in inclusive university setting. The purpose of the empiric research is to study psychological difficulties of communication of hearing impaired students in inclusive university setting. Communication barriers are the object of research. Types of communication barriers of students with hearing impairments are the subject matter of research. Content analysis is a basic research method. Bauman Moscow State Technical University's students and graduates have taken part in this research as respondents.

Keywords: communicative competence, students with hearing impairments, inclusive higher education, social-educational university setting.

Трудности общения студентов с ограниченными слуховыми возможностями в инклюзивной среде вуза обусловлены развитием их коммуникативной компетентности. Компетентность в общении – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Изучение коммуникативной компетентности представлено в работах Г.М. Андреевой, Ю.Н. Емельянова, Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова (Авдеева, 1994; Петровская, 1989; Жуков, 1990; Емельянов, 1991).

Эмпирическое исследование трудностей коммуникации студентов с нарушенным слухом осуществлялось на протяжении двух лет, основные результаты исследования отражены в ряде работ (Авдеева, 2016; 2017).

Первый тип барьеров общения у студентов с ограниченным слухом в инклюзивной среде вуза связан с искажением социальной мотивации. Для межличностного взаимодействия в инклюзивной среде вуза имеет значение тип направленности общения у студентов с ограниченными слуховыми возможностями: 1) интеграция в инклюзивной среде; либо 2) обособление в рамках «глухой» субкультуры. Несовпадение нормативно-ценностных характеристик - разница в мировоззрении, различия в ценностных ориентациях и коммуникативных установках у студентов может приводить к агрессивному самоутверждению, либо к уклонению, избеганию общения.

Покажем это на следующем примере. Слабослышающий студент, ориентированный на взаимодействие со слышащими студентами, так описывает различия в мировоззрении и ценностных ориентациях: «... мои проблемы заключались в общении с другими студентами, адаптации к жизни в «мире глухих». Я обучался в обычной школе..., и я не смогу вправить мозги товарищам по несчастью, что надо жить как нормальные, здоровые люди. Замкнутый глухой мир порой раздражителен, где общение ограничено жестами, и круг увлечений замкнут...».

Наличие барьеров, связанных с искажением социальной мотивации, выявлено у 32% студентов с нарушенным слухом. Для этих респондентов характерно преобладание эгоцентричной позиции в общении.

Второй тип барьеров – инструментальный - обусловлен проблемами передачи информации в ходе общения: фонетическими, семантическими, стилистическими и логическими. Инструментальные коммуникативные барьеры были выявлены у 29% студентов с нарушенным слухом. Эти барьеры связаны с вербальными навыками передачи информации, несовпадением тезаурусов и средств коммуникации.

У студентов с высоким уровнем развития вербальных навыков речь внятная, по звучанию приближена к норме. Такие студенты хорошо подготовлены и способны воспринимать речь на слух, с ними возможен свободный диалог без помощи жестовой речи, письменной коммуникации и специальных приемов. Они умеют не только свободно, но и грамотно излагать свои мысли. Их отличает богатый словарный запас. Стил межличностного взаимодействия таких студентов не отличается специфическими особенностями по сравнению со студентами, не имеющими слуховых ограничений, и, как правило, не требует использования специфических коммуникативных приемов. Эти студенты направлены на общение со слышащими студентами, у них есть опыт коммуникации в инклюзивной среде. Однако, они испытывают трудности межличностного взаимодействия с сокурсниками, ориентированными на жестовую коммуникацию: «Во время пары большие проблемы создавали люди, которые говорят на жестах... необходимо для жестоговорящих отдельную группу».

Студенты с низким уровнем развития вербальных навыков используют преимущественно жестовую коммуникацию, у них невнятная речь. При этом наблюдаются множество речевых дефектов, поэтому собеседник понимает устную речь такого студента с большим трудом или совсем не понимает. Общение с такими студентами возможно преимущественно на основе жестовой речи или письменной коммуникации. Их словарный запас, культура речи носят резко ограниченный характер. Имеют место трудности установления грамматических и семантических связей. У данных студентов узкая направленность социального взаимодействия. Они не ориентированы на общение не только в общих потоках, но и с однокурсниками, если те не используют жестовую коммуникацию. Объективные речевые сложности студентов с нарушенным слухом формируют страх в различных коммуникативных ситуациях: «... проблема с дикцией возникает и в

любых общественных местах, вроде ты человека знаешь, с ним общаешься, но у того человека возникает дискомфорт перед всеми».

Приведем пример типичных трудностей коммуникации студентов с низким уровнем развития вербальных навыков - страха взаимодействия со слышащими студентами и наличия социального стереотипа «нежелания слышащих общаться с глухими». «В общем потоке мне пришлось контактировать со слышащими людьми... Поначалу был страх общаться со слышащими людьми, потом с помощью бумаги и ручки стал знакомиться со всеми, так я поборол в себе страх общаться со слышащими людьми», «...сразу сдружиться в общем потоке было тяжело, а они особо не хотели идти на контакт, порой некоторые здоровались и спрашивали: «Как дела?». В эссе студента мы видим противоречие «слышащие не хотели идти на контакт», но далее читаем «некоторые здоровались и спрашивали «как дела?»».

Особенности социализации лиц с аудиальными нарушениями и уровень развития коммуникативных навыков так же влияет на адекватность межличностного восприятия. Проиллюстрируем это следующей цитатой из эссе: «Я учился в общеобразовательной школе, поэтому не имел опыта общения с людьми с ограниченными возможностями. Всегда стремился быть и жить в нормальном обществе. Поэтому вырос среди нормальных людей». Студенты, социализированные с детства в инклюзивной образовательной среде и обладающие развитыми навыками вербальной коммуникации, как правило, идентифицируют себя с группой слышащих людей. При этом они склонны воспринимать студентов, разговаривающих жестами, как представителей чужой, не своей социальной группы, с которой межличностное общение затруднено, поскольку они «создают проблемы».

У студентов с низким уровнем вербальных навыков и социализированных, как правило, в неинклюзивной среде (в специальных коррекционных школах), возникают сложности адекватного межличностного восприятия. В ситуациях общения у них часто возникает напряженность, страхи и неуверенность.

Исследования показали, что в 18% случаях у студентов имеются одновременно и мотивационные и инструментальные барьеры. Данную группу студентов отличает высокий уровень личностной тревожности.

Для преодоления указанных трудностей межличностного общения в МГТУ им. Н.Э. Баумана для студентов с ограниченными слуховыми возможностями разработан курс «Технологии социальной интеграции», формирующий специальные коммуникативные навыки: саморазвитие, командность, социальную открытость, активность; развивающий речевые навыки (Авдеева, Сафонова, 2008). Курс содействует социально-психологической адаптации, формированию профессиональной мотивации и траектории профессионального развития студентов с ОВЗ в вузе. Оценка значимости курса для развития коммуникативной компетентности студентов с нарушенным слухом показала, что 80% респондентов улучшили навыки общения в процессе занятий и более 70% стали увереннее в себе.

### **Литература**

Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Методические рекомендации по курсу «Практикум по социальным коммуникациям». М.: МГТУ, 2008.

Авдеева А.П. Социально-психологическая готовность к инклюзивному образованию // Материалы международной научно-практической конференции «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность». Ч. 7. М., 2016. С. 11-16.

Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза // Наука и образование. 2016. №7.

Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. Коммуникативные барьеры студентов с ограниченными слуховыми возможностями в инклюзивной среде вуза // Сб. Междунар. науч.-практ. конф. «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. С.5-8.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 1994.

Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности // Автореф. дисс... докт. психол. наук. Л., 1991.

Жуков Ю.М. и др. Диагностика и развитие компетентности в общении (Спец. практикум по социальной психологии). М.: МГУ, 1990.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989.

## **ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С АУДИАЛЬНЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ**

**А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова**

**Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана,  
Москва, Россия**

В работе представлены результаты исследования мотивационной сферы студентов с нарушенным слухом, обучающихся в техническом вузе. Описаны доминирующие сферы жизнедеятельности, система ценностных ориентаций, социальные, учебно-профессиональные мотивы. Показана специфика учебно-профессиональной мотивации студентов с нарушенным слухом. Полученные результаты могут быть полезны для специалистов, занятых в области интегрированного профессионального образования в вузе.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, социальная мотивация, студенты с нарушенным слухом, интегрированная среда вуза.

## **STUDY OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS**

**A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova**

**Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia**

The paper presents results of the motivation research of hearing impaired students in the technical university. Dominant areas of life activity, the value orientation system, social, educational-professional motives are described. Specifics of the educational-professional motivation of hearing impaired students are discovered. Results can be useful for those specialists who are involved in the field of inclusive university education.

Keywords: educational-professional motivation, social motivation, hearing impaired students, inclusive university setting.

Проблема формирования мотивации студентов вуза с аудиальными ограничениями является актуальной в практике инклюзивного образования. Цель исследования состояла в изучении учебно-профессиональной мотивации студентов с аудиальными ограничениями (Козырева, 2015; Речицкая, 2012). В исследовании приняли участие студенты 1, 2 и 3 курсов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Объем выборки составил 31 человек. Для повышения валидности результатов исследования были использованы следующие методики: проективная графическая методика направленности личности (Огородников, 2015), тест

направленности на вид инженерной деятельности (Ильин, 2002) и специально разработанный опросник, включающий четкие и конкретные формулировки.

В результате проведенного исследования по методике направленности личности было выявлено, что у студентов младших курсов с ограниченными слуховыми возможностями значение основных сфер жизнедеятельности распределяется следующим образом: на первом месте – это обучение в вузе; на втором месте – сфера межличностного общения с друзьями и в семье. Третье место занимают две сферы жизнедеятельности – 1) здоровый образ жизни, включающий правильное питание и занятия спортом; и 2) досуг, представленный путешествиями.

Далее, анализ данных показал, что доминирующими ценностными ориентациями у студентов младших курсов с аудиальными нарушениями являются два вида ценностей: 1) социально-адаптивные и 2) личностно-профессионального развития.

Социально-адаптивные ценности включают: удовольствие от жизни (42%); отношения с миром (32%); целостное понимание жизни (48%); друзей (36%).

Ценности личностно-профессионального развития представлены у опрошенных студентов через важность приобретения знаний и учения (38%), творчества (41%) и самостоятельности (36%). Ценность самостоятельность приобретает устойчиво выраженный характер на 3 курсе обучения. Динамика такова: ценность самостоятельность значима для 37 % студентов первого курса; 28 % студентов выбирают ее на втором курсе и уже 40 % студентов третьего курса выбирают эту ценность как приоритетную. На первом курсе студенты с нарушенным слухом склонны переоценивать себя и свои возможности, поэтому на втором курсе наблюдается снижение значимости этой ценности. Преодолев барьер трудностей обучения на первом и втором курсе, студенты уже не переоценивают себя, а понимают, что успешность обучения в техническом университете и будущая профессиональная деятельность зависит от их активности и самостоятельности.

Важно, что количество студентов, ориентированных на творчество, возрастает от первого курса к третьему – 21 % на первом курсе и 41% на третьем курсе. Эти данные свидетельствуют о повышении уровня адаптированности студентов с нарушенным слухом в интегрированной среде вуза. Адаптивность является характеристикой субъектно-социально-деятельностного соответствия интегрированной среды вуза и студентов с нарушенным слухом. Профессиональное обучение студентов с нарушенным слухом неразрывно связано с процессом их адаптации в социальной среде вуза. В ходе социальной адаптации осуществляется процесс передачи ключевых элементов организационной и профессиональной культуры, происходит усвоение студентами норм, представлений, стандартов деятельности и поведения. Социально-психологические характеристики образовательной среды МГТУ им. Н.Э. Баумана относятся к инновационно-развивающему типу, поэтому самостоятельность и творчество выступают в качестве важнейших показателей социальной адаптированности студентов с аудиальными ограничениями в интегрированной среде вуза.

В структуре ценностных ориентаций студентов от первого к третьему курсу имеет место снижение значимости такой ценности как отношения с миром. На первом курсе это является значимым смысложизненным выбором для 37 % студентов, а на третьем курсе - только для 20 %, и на втором курсе для 28 % студентов. Взаимосвязанно с этим наблюдается повышение значимости ценности целостного понимания жизни: 42 и 43 %% на первом и втором курсах; 60% на третьем курсе. Выделенные тенденции свидетельствуют о повышении социальной зрелости студентов от первого к третьему курсу, поскольку они становятся более уверенными в себе, снижается фиксированность на слуховых дефектах, и на этой основе начинает формироваться адекватное понимание себя, своих возможностей и ограничений. Вместе с тем возникает потребность в осознании своих жизненных задач, понимании своего предназначения, появляется стремление к целостному восприятию своей жизни. Это свидетельствует о постановке и осознанном выборе жизненных целей.

Далее рассмотрим результаты изучения учебной мотивации. Важным мотивом обучения у студентов с аудиальными ограничениями является уровень развития познавательной потребности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что потребность в активном обучении на первом курсе для студентов не является значимой. Данный результат объясняется наличием трудностей познавательной деятельности у студентов с нарушенным слухом: ограниченным объемом лексического запаса и сложностью грамматических форм, и, как следствие этого, более медленным по сравнению со студентами без слуховых ограничений темпом формирования необходимого запаса специальных терминов и понятий (Гозова, 1977). На втором курсе для 14 % студентов данная потребность является актуальной. На третьем курсе уже для 20% студентов с аудиальными ограничениями потребность в активном обучении актуальна. Значимость потребности в приобретении новых знаний, обучении увеличивается от первого курса ко второму. Так, у 37% первокурсников данная потребность является доминирующей в структуре мотивационной сфере. На втором курсе уже 57% студентов оценивают потребность в знаниях и обучении как высоко значимую.

Динамика социальной мотивации студентов от первого курса к третьему курсу выглядит следующим образом. Накопление опыта социального взаимодействия у студентов с нарушенным слухом в интегрированной образовательной среде вуза способствует удовлетворению у них коммуникативной потребности. У студентов с аудиальными ограничениями пик потребности в аффилиации приходится на второй год обучения в интегрированной среде вуза. Наиболее низкие значения потребности в аффилиации у студентов третьего курса.

Показателем социальной зрелости студентов выступает также уровень развития профессиональной направленности. Результаты исследования показывают, что указанные ранее ценности личностно-профессионального развития влияют на профессиональную направленность студентов. В структуре профессиональной направленности студентов трех курсов был выявлен интерес к работе, носящий непосредственный характер – интерес к процессу выполнения работы и опосредованный – интерес к результатам труда. Интерес к результатам труда является многоплановым образованием. Наряду с материальным интересом он представлен также интересом к профессиональному становлению и интересом к личностному развитию в определенных условиях рабочей среды (Ковалев, 1971).

Так, для студентов первых трех курсов значимым мотивом профессиональной деятельности является 1) интерес к выполняемой работе: «иметь интересную работу, которая приносит удовольствие» (6,5) и 2) направленность на профессиональное развитие: «приобретать новые навыки, повышать профессиональную компетентность» (5,9). При этом интерес к самой работе дополняется опосредованным интересом в виде 1) материального интереса «иметь хорошо оплачиваемую работу» (6,3); 2) условий достижения профессиональной компетентности и профессионального развития: «работать вместе с опытными, профессиональными «сотрудниками» (6,3); 3) комфортных социально-психологических условий работы: «работать в доброжелательном и дружном коллективе» (6,1).

Исследование показало, что в структуре профессиональной направленности у более 80 % студентов имеется установка на профессию, устойчивый интерес и склонность к инженерной деятельности. Результаты теста направленности на вид инженерной деятельности показали, что большинство студентов младших курсов ориентированы на проектно-конструкторскую и производственную деятельность. В процессе профессионального обучения в вузе уже на втором курсе у студентов расширяются и уточняются представления о будущей профессиональной деятельности. Данная тенденция подтверждается результатами нашего исследования. Так, у студентов двух специальностей «робототехнические комплексы» и «материаловедение» увеличивается значение показателей по параметру «производственно-конструкторская деятельность»; а значение показателей направленности на научно-исследовательскую инженерную деятельность увеличивается

у студентов специальности «информационное управление». Направленность на организационную деятельность выражена у студентов третьего курса специальности «информационная безопасность». Данный результат также соответствует закономерностям профессионального обучения, поскольку студенты, обучающиеся по специальности «информационная безопасность» должны обладать такими профессионально-важными качествами как организованность, направленность на результат, адаптивность.

Таким образом, проведенное исследование показало, что учебно-профессиональная мотивация студентов с аудиальными ограничениями имеет специфический характер. Полученные результаты исследования могут быть полезны для специалистов, занятых профессиональным обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья в интегрированной среде вуза.

### **Литература**

Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1977.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.

Ковалев А.Г. Личность и пути ее формирования. М.: Знание, 1971.

Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ / под ред. О.А.Козыревой. Красноярск: КГПУ, 2015.

Огородников А.С. Разработка информационной системы психологического сопровождения студентов // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум 2015».

Речицкая Е.Г., Пузанов Б.П., Богданова Т.Г. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха. М.: Прометей, 2012.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДОВЕРИЯ**

**И. В. Антоненко**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследованы важнейшие социально-психологические функции доверия в межличностном общении и совместной деятельности. Среди них функции: обеспечения совместной деятельности, интегрирующая, коммуникативная, интерактивная, перцептивная, редуцирующая, управленческая, предсказательная, ориентирующая, эффективизирующая, стабилизирующая, психологическая, личная, обобщающая и фоновости. Особое внимание уделено интегрирующей функции доверия.

Ключевые слова: доверие, социально-психологические функции, уровень доверия, совместная деятельность, целостность общества.

## **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF TRUST**

**I. V. Antonenko**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The most important social-psychological functions of trust in interpersonal communication and joint activity were investigated. Among them, there are functions: of providing joint activities, integrating, communicative, interactive, perceptual, reducing, managerial, predictive, orienting, effective, stabilizing, psychological, personal, generalizing and of background. Particular attention is paid to the integrating function of trust.

Keywords: trust, social-psychological functions, level of trust, joint activity, integrity of society.

Доверие сегодня является важнейшей социальной проблемой и вместе с тем весьма значимой темой социально-психологических и других научных исследований. Доверие, однажды сформировавшись, начинает выполнять различные функции на разных уровнях социальной системы – от уровня межличностного общения до всеобщего общественного. Некоторые из этих функций характерны для всех уровней общественного функционирования, другие – только для части. О некоторых из этих функций говорят, например, Д.М.Данкин (2000), Б.З.Мильнер (2003), В.С.Сафонов (1977), А.Селигмен (2002), Т.П.Скрипкина (1998; 2000; 2016), А.Хажински (2002); П.Штомпка (1999). Значительное число функций доверия рассмотрено в наших работах (Антоненко, 2006а; 2006б; 2012; 2015; 2016).

Так, А.Селигмен говорит о том, что доверие является частью человеческой деятельности и возникает как функция урегулирования различий между социальными ролями и внутри социальной роли (Селигмен, 2002). В.С.Сафонов отмечает такие функции доверительного общения, как: обратной связи в процессе самопознания личности; психологического облегчения и психологического сближения (Сафонов, 1977). Д.М.Данкин пишет о следующих функциях доверия: редукции, организации общества, оптимизации отношений и деятельности, репродуцирования социальных отношений (Данкин, 2000). Т.П.Скрипкина выделяет ряд «фундаментальных» социальных функций доверия: «целостного взаимодействия человека с миром»; «связи человека с миром в единую систему»; «слияния прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности»; «целостности бытия человека»; «целостности личности» и «соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач как миру, так и самому себе» (Скрипкина, 1998; 2000; 2016).

Социально-психологические функции доверия определяются той ролью, которое оно играет в социальном взаимодействии в аспекте его психологического содержания. На наш взгляд и с учетом данных экспертных оценок, среди социально-психологических функций доверия важнейшими являются следующие.

1. Основной функцией доверия является обеспечение совместной деятельности. Доверие возникает из совместной деятельности как ее необходимый компонент и затем поддерживает, обеспечивает эту деятельность. В этом случае, с одной стороны, уровень доверия указывает на возможность деятельности вообще и, с другой, если уровень доверия достаточный, доверие обеспечивает саму деятельность. На эту функцию несколько в другом ключе указывает также Д.М.Данкин как функцию организации общества. Из этой функции также вытекает интегрирующая функция доверия (Антоненко, 2006а; 2006б; 2012; 2015; 2016; Данкин, 2000).

2. Интегрирующая функция доверия обеспечивает социальное единство, объединение, общность, целостность на различных уровнях общества (Антоненко, 2002; 2006а; 2006б; 2012; 2015; 2016).

3. Коммуникативная функция доверия обеспечивает определенный уровень коммуникации индивидов и социальных групп в соответствии с достигнутым уровнем доверия. Если доверие высокое – это доверительное, открытое общение. Если низкое – то общение закрытое, настороженное, опасливое.

4. Интерактивная функция доверия аналогичным образом обеспечивает взаимодействие. Собственно, она частично уже представлена в функции обеспечения совместной деятельности.

5. Перцептивная функция доверия определяется тем, что существующий уровень доверия формирует определенную перцептивную установку на восприятие некоторой ситуации: при доверии все видится в более позитивном ключе, а при недоверии – все истолковывается негативно.

6. Редуцирующая функция доверия – сводит сложную систему отношений к одному отношению – величине актуального доверия. Об этом говорит Д.М.Данкин (2000), но не только он, многие социологи обращают внимание на этот аспект доверия.

7. Управленческая функция доверия проявляется в использовании доверия как управленческого ресурса, например, она представлена в таком известном афоризме как «Доверие – обязывает» или доктрине «Просвещенного менеджмента» (А.Г.Маслоу (2003)), или «Теории новых человеческих отношений» (А.Хажински (2002) и др.).

8. Предсказательная функция доверия заключается в возможности определенного прогноза в развитии взаимодействия сторон в зависимости от проявляемого или достигнутого уровня доверия. То есть стороны взаимодействия ожидают либо сохранения достигнутого уровня доверия, либо его развития в определенную сторону, и на этой основе предполагают, как будет протекать их взаимодействие.

9. Ориентирующая (или детерминирующая) функция обеспечивает основу для выработки других отношений. Если есть определенный уровень доверия, то будут приняты определенные решения, другие отношения сложатся на основе этого доверия. Если есть недоверие, то решения будут приняты противоположные и на их основе сформируются иные, негативные отношения. Таким образом, доверие определяет, детерминирует прочие отношения.

10. Эффективизирующая функция делает отношения более эффективными. Доверие обеспечивает не только саму возможность деятельности, но и ее эффективность: чем больше доверия – тем эффективней взаимодействие. Об этом, в частности, говорит Д.М.Данкин.

11. Стабилизирующая функция составляет основу стабильности отношений. Если есть доверие, то отношения устойчивы, им не страшны многие, даже негативные обстоятельства. Если доверия нет, то отношения ненадежны, их может подорвать любой негативный случай, ложно истолкованный.

12. Психологическая функция снижает уровень напряженности и стресса в отношениях. Она может быть также названа психотерапевтической. Если в отношениях есть доверие, то его участники чувствуют себя спокойно, уравновешенно, расслабленно, комфортно. Если есть недоверие – то стороны напряжены, подозрительны, осторожны, просчитывают варианты, находятся в постоянном стрессе или дистрессе. Эту функцию отметил В.С.Сафонов (1977).

13. Личная функция доверия проявляется в отношении его носителя. Доверяющие себе и другим люди более открыты, счастливы, успешны, интегрированы. Недоверяющие – закрыты, несчастны, неуспешны, амбивалентны и противоречивы. Частично эта функция отмечена В.С.Сафоновым (1977) в феномене обратной связи в процессе самопознания личности, а Т.П.Скрипкиной (1998; 2015а; 2015б; 2016) – в ряде выделенных ею функциях доверия. Характеристики доверия как метаотношения также указывают на определенные функции доверия. Некоторые из них уже представлены выше.

14. Обобщающая функция доверия проявляется в том, что доверие объединяет и снимает в себя ряд других отношений. В этом плане она близка редуцирующей функции, но если редуцирующая функция сводит многие отношения к одному, упрощает их, т.е. доверие здесь представлено в своем формальном аспекте, то обобщающая функция предстает содержательным аспектом доверия как сохраняющим в себе эти отношения, раскрывает своеобразие доверия, его оттенки и модальности.

15. Функция фоновости заключается в том, что какие бы отношения не проявлял индивид, они проявляются на общем фоне некоторого уровня доверия, доверие способствует все прочие отношения. На фоновую характеристику доверия указывает, в частности, Т.П.Скрипкина (1998; 2000).

Рассмотрим более подробно интегрирующую функцию доверия. Она имеет ряд особенных форм, связанных друг с другом. Они не всегда определенно и однозначно выделяются эмпирически, поэтому в основном их значение является теоретическим. И.Н.Карицкий в другой связи (при исследовании психологических практик) также отмечает, что важнейшей функцией и задачей психологической практики является интеграция психики, личности, социальной группы (Карицкий, 2002; 2003). Таким образом, интегрирующая функция является важнейшей в функционировании человеческой личности и социума. (Далее понятие «степень доверия» будет употребляться в смысле величины доверия, а понятие «уровень доверия» – в смысле уровня интеграции доверия.)

Первичной формой доверия является доверие одного человека к другому. Оно является межличностным доверием, поскольку и объектом и субъектом доверия выступают человек, личность. Межличностное доверие складывается как обобщение, интеграция опыта взаимоотношений одного человека (субъекта доверия) с другим (объектом доверия). Это первый уровень проявления интегрирующей функции доверия. Он определяет отношение доверия (величину сформированного доверия) к одному человеку. Первым таким объектом доверия обычно выступает мать, потом каждый из близкого окружения и т.д.

Важность интегрирующей функции доверия, как для этого уровня, так и для последующих, состоит в том, что однажды сформированная степень доверия к некоторому человеку (или группе людей, социальной среде, к миру) позволяет определенным образом выстраивать взаимоотношения с ним, уже не анализируя каждый раз сначала вопрос о доверии к нему, а ориентируясь на известный уровень доверия. То есть доверие (степень доверия) сводит сложность взаимоотношений к более простой реакции и сокращает время принятия решений. При этом в феномене доверия интегрируются многие более частные аспекты взаимоотношений: симпатия и антипатия, уверенность и неуверенность, надежность и ненадежность, порядочность и непорядочность, честность и нечестность, открытость и закрытость, близость и отстраненность, удовлетворенность и неудовлетворенность, взаимопонимание и непонимание, сила и слабость, авторитетность, значимость, актуальность и т.п.

На основе отдельных проявлений доверия формируется доверие к ближайшей социальной среде как интегрированная сумма отдельных отношений доверия, или доверие к малой социальной группе. Это следующая форма и новый уровень интеграции доверия. При этом доверие на этом уровне существует в двух вариантах: в форме собственно интегрированного доверия, выражающего целостное отношение к среде, и в форме парциальных, частичных доверий к факторам этой среды, представленных в основном отдельными индивидами. Парциальная форма доверия является как развитием формы доверия предыдущего уровня (доверие к конкретным людям), так и модификацией целостного доверия к среде. Оно выступает как избирательная дифференциация доверия к среде в отношении отдельных индивидов. Интеграция доверия на этом уровне представляет собой переходную форму от межличностного доверия (между личностями) к социальному (между социальными группами), оно является личностным по критерию субъекта доверия и социальным по критерию объекта доверия (здесь термин «социальное» употребляется в узком значении слова).

Далее могут быть прослежены следующие уровни проявления интегрирующей функции доверия. Доверие личности к тем или иным большим социальным группам и доверие к обществу в целом. По многим параметрам эти формы доверия схожи с предыдущей формой, но отличаются от нее уровнем интеграции. Они также являются переходной формой от межличностного доверия к социальному, в то же время характеризуются большей удаленностью от непосредственной жизни личности и выражают абстрактное отношение личности, хотя и, вероятно, подкрепленное конкретными ситуациями или

знаниями. Поэтому предыдущие формы доверия могут быть также обозначены как конкретные, непосредственные, частные, а данные формы как абстрактные, опосредованные, общие (или генерализованные).

Последующие уровни доверия лежат в иной плоскости. Если в предыдущих случаях субъектом доверия выступала личность и рассматривались личностные формы доверия, то на этих уровнях интеграции субъектом доверия являются малые и большие социальные группы и социальный организм как целое. Объектом доверия могут выступать отдельный индивид, малая группа, большая группа и общество. Эти уровни относятся к социальному доверию, в отличие от личностного. Хотя на этих уровнях также прослеживается социально-психологическое содержание, и доверие может квалифицироваться как социально-психологическое явление, все же это область исследований по преимуществу социологии, которая абстрагируется от психологической составляющей доверия и рассматривает его как простое отношение, вне личностных проявлений, а также применяет количественные методы исследования доверия (в частности, рейтинги доверия). Нет нужды рассматривать все возможные сочетания различных субъектов и объектов доверия. Основная тенденция, которую следует иметь в виду, заключается в том, что по мере перехода от более низких к более высоким уровням субъекта и объекта уровень доверия становится все более интегрированным и генерализованным.

Еще один аспект рассмотрения интегрирующей функции доверия заключается в исследовании уровня (степени, величины) взаимного доверия, которым характеризуется общество в целом. Это доверие всех ко всем, всех социальных групп внутри общества ко всем другим социальным группам. Ф.Фукуяма (1995) определяет его как «моральный капитал общества». Такой моральный капитал, по мнению исследователя, неодинаково распространен в различных странах: в Японии и Германии его уровень высок, в США он более низок, в ряде стран еще более низок. Ф.Фукуяма указывает, что феномен доверия формируется как результат длительного развития общества и его уровень является основой стабильности социальной системы. П.Штомпка (1999) в аналогичной ситуации говорит о культурах доверия. В обществах (культурах) с низким уровнем доверия очень сложно осуществлять позитивные перемены на всех уровнях, эти общества нестабильны и неэффективны. Таким образом, в этом случае интегрирующая функция доверия проявляется в степени консолидации общества: чем выше уровень взаимного доверия, тем более целостно общество, доверие склеивает и объединяет социум, недоверие – разъединяет его. В переходные периоды, который сейчас, например, проходит Россия социальный уровень доверия падает, особенно это было отмечено в 1990-е годы. В эпохи стабильности – повышается.

Если на уровне общества положительное доверие обеспечивает его целостность, то на уровне отдельной личности оно составляет основу личного счастья. Человек с высоким уровнем базового доверия, как показывают исследования социальных психологов, доверяет окружающим, не акцентирует свое внимание на их вольных или невольных просчетах, интерпретирует поведение других в позитивном ключе, вольно или невольно поднимает уровень уверенности у тех, с кем общается. Такого человека любят, ему доверяют и стремятся к общению с ним, отношения с ним являются более открытыми, доброжелательными и близкими. Значит, высокий уровень базового доверия указывает на высокую степень собственной интегрированности личности и ее способность к успешной интеграции с другими. Как видно, интегрирующая функция доверия проявляется на всех уровнях общества и составляет необходимый момент его эффективной жизнедеятельности. Но проявляется эта функция в единстве с другими функциями доверия, указанными выше.

Таким образом, доверие имеет ряд социально-психологических функций. Среди них важнейшими являются функции: обеспечения совместной деятельности (основная),

интегрирующая, коммуникативная, интерактивная, перцептивная, редуцирующая, управленческая, предсказательная, ориентирующая, эффективизирующая, стабилизирующая, психологическая, личная, обобщающая и фоновости.

### **Литература**

- Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
- Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Автореф... докт. психол. наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2006а.
- Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта; Наука, 2006б.
- Антоненко И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.104-108.
- Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.34-43.
- Антоненко И.В. Социальная психология доверия // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.31-39.
- Данкин Д.М. Проблема политического доверия в международных отношениях. Дисс... докт. полит. наук. М., 2000.
- Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики (теоретико-методологическое исследование). Дисс... канд. психологических наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2002.
- Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.
- Коваленок Т.П. Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов // Психология и право. 2015. №1. С.49-57.
- Маслоу А. Маслоу о менеджменте. СПб.: Питер, 2003.
- Мильнер Б.З. Теория организации. М.: ИНФРА-М, 2003.
- Сафонов В. С. Особенности доверительного общения. Дисс... канд. психол. наук. М., 1977.
- Селигмен А. Проблема доверия. М.: Идея-Пресс, 2002.
- Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление. Дисс... докт. психол. наук. Ростов н/Д., 1998.
- Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
- Скрипкина Т.П. Доверительное пространство современной школы: эмпирическое исследование // Вестник Университета Российской академии образования. 2015а. №3 (76). С.51-61.
- Скрипкина Т.П. Методологические подходы и основные направления изучения доверия в отечественной психологии // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. мат-лов юбилейной конференции в 5 т. / отв. ред. Богоявленская Д.Б. М., 2015б. С.310-312.
- Скрипкина Т.П. Доверие в системе «учитель-ученик» – стержневой элемент личностного развития школьника // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.120-126.
- Хажински А. Гуру менеджмента. СПб.: Питер, 2002.
- Fukuyama F. Trust. The social virtues and the creation of prosperity. N.Y.: Free Press, 1995.
- Sztompka P. Trust: a sociological theory. Cambridge: Cambridge university press, 1999.

## **ДВЕ ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

**И. В. Антоненко**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследованы две стратегии принятия управленческих решений: на основе доверия к рациональным процедурам и на основе доверия к интуитивным механизмам обработки неполной информации. Представлены аналитические и синкретические единицы информации, на основе которых осуществляется решение. Исследован генезис личного доверия к данным стратегиям принятия решений. Доверие показано как один из способов управления.

Ключевые слова: управление, субъект управления, доверие, рациональное, интуитивное, аналитические единицы смысла, синкретические единицы смысла.

## **TWO MAIN STRATEGIES FOR MANAGEMENT DECISION MAKING: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONTENT**

**I. V. Antonenko**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Two strategies for management decisions making were studied: on the basis of trust in rational procedures and on the basis of trust in intuitive mechanisms for processing incomplete information. Analytical and syncretic units of information are presented, on the basis of which solution is implemented. Genesis of personal trust in these decision making strategies is investigated. Trust is shown as one of the ways of management.

Keywords: management, actor of management, trust, rational, intuitive, analytical units of meaning, syncretic units of meaning.

Социальное управление осуществляется на разных уровнях общественной системы от самых низших до глобальных. Везде оно связано с изучением ситуации, оценкой ее основных параметров, принятием решения и его реализацией. При этом является обычным отсутствие полноты картины, недостаток важных звеньев информации, существование альтернативных вариантов решения (каждый со своими плюсами и минусами) и тот или иной риск принятого и осуществляемого управленческого решения. Психологии социального управления посвящен значительный объем научной литературы, оно изучено в различных отношениях (Базаров, 2014; Донцов, Перельгина, 2014; Журавлев, Нестик, 2010; Забродин, 2009; Карицкий, 2015; Маслоу, 2003; Мильнер, 2003; Скрипкина, 2013; Хажински, 2002 и др.).

В то же время проблема неполноты данных и риски принятия управленческих решений вызывают определенные управленческие стратегии. Мы выделим две основные стратегии в принятии решений, каждая свойственная определенному социально-психологическому типу, и проведем их психологический анализ (Антоненко, 2002а). На эмпирическом уровне эти стратегии могут быть выражены не всегда явно, а обнаруживаются, скорее, как тенденции, всякий раз детерминируемые рядом факторов, и лишь в рафинированных лабораторных условиях проявляемые совершенно отчетливо. Каждая из них может быть вполне успешна. На теоретическом уровне рассмотрения социально-психологического содержания управления эти стратегии могут быть выявлены в процессе абстрагирования и идеализации и исследованы в отношении своих основных характеристик.

Первая стратегия заключается в максимально возможно полном сборе существенной информации, ее анализе, проработке и моделировании вероятных версий развития ситуации, предложении нескольких вариантов управления, взвешивании их положительных и отрицательных моментов по заданным критериям и окончательном принятии решения. При этом подробно и детально прорабатываются стадии осуществления решения, кто в них участвует, элементы взаимодействия и т.п. Это стратегия рационального мышления, основанная на уверенности в том, что можно учесть все основные действующие факторы и вычислить наиболее эффективный способ управления простым перебором вариантов.

Единицами оценки обстоятельств и, соответственно, основаниями принятия решения здесь выступают аналитически выявленные отдельные факторы и их обобщения. Существенным является однозначность в определении этих факторов и возможность их сравнения по простым критериям. В крайних случаях этой стратегии речь идет о полной формализации всей процедуры.

Вторая стратегия предполагает совершенно иной механизм оценки и принятия решения. Субъект управления здесь также занят изучением всех условий и обстоятельств, но это продолжается до появления внутреннего убеждения, что ситуация ему ясна и понятно какие усилия необходимо предпринять и в каком направлении. Это стратегия интуитивного принятия решений. В этом случае нет необходимости в максимально полном сборе информации, ее тщательном анализе и переборе вариантов. Доверие к своему внутреннему ощущению, общему представлению о ситуации и спонтанному видению решения – составляет основу этой стратегии.

Единицами оценками обстоятельств здесь выступают синкретичные смысловые блоки, далее не расчлняемые. В субъективном плане человек просто знает, как надо поступать, что предпринять, чтобы решить проблему. Это общее ощущение подобно тому, как тело «знает» какие действия необходимо совершить, чтобы преодолеть препятствие, мозг не занят анализом всех условий ситуации, тело действует сразу, как только это необходимо.

Первая стратегия вполне действенна в стандартных условиях, когда неоднократно решались аналогичные задачи. Она достаточно успешна при ограниченном числе известных факторов. Но вопросы, связанные с большим количеством трудно учитываемых переменных, недостатком информированности, неординарностью ситуаций, для нее составляют проблему.

Вторая стратегия может быть успешна во всех случаях, но при условии, что она адекватна личности. Ее механизмы до конца неизвестны. С другой стороны, она может быть подменена произвольным, основанным на случайных субъективных предпочтениях, подходом к решению задач управления. Этот волюнтаризм в конечном итоге не является удачным методом решения проблем. Таким образом, можно говорить либо о реальном применении управленческой стратегии второго типа, либо о ее сознательной или неосознаваемой имитации.

Социально-психологическое исследование обеих стратегий показывает, что в первом случае субъект проявляет отношение доверия к рациональным и формализованным процедурам анализа проблем и принятия решений. Только если они соблюдены, он будет испытывать внутреннюю уверенность в правильности решения. Во втором – субъект доверяет интуиции и испытывает скепсис по поводу вычислений, полагая, что реальность не может быть уложена в прокрустово ложе логики, даже многозначной, т.к. она (реальность) в принципе неисчерпаема в своих проявлениях. Таким образом, сторонники разных стратегий в управлении испытывают доверие к принципиально различным способам оценки и принятия решений. И выражают два основных психологических типа в управлении. Для каждого из этих субъектов свойственен свой системогенез практики

управления, а структура субъекта имеет специфическое своеобразие на уровне оснований, целей и задач управления (Антоненко, 2002б; 2012; 2015; Карицкий, 2007; 2011а; 2011б; 2015; Скрипкина, 2000; 2013; Хажински, 2002).

Если обратиться к социально-психологическому анализу случаев реального применения второй стратегии, то встает вопрос о внутриличностной специфике ее реализации. Здесь представляются существенными два момента. Во-первых, как уже указывалось, это – доверие к самому механизму интуиции. В значительной степени это доверие обусловлено опытом обращения индивида к интуитивным способам оценки обстоятельств и принятия решений. Если этот прием привычен и адекватен личности, а также результативен, то субъект управления вполне доверяет ему и эффективно использует его в управленческой практике.

Во-вторых, это вопрос о внутренних, интуитивных критериях принятия того или иного решения, т.е. вопрос об отношении к результатам действия механизма интуиции. В основе этих критериев лежат общие интуитивные ощущения о различных аспектах рассматриваемой ситуации и отношении к ним. Где-то внутри себя личность как бы рассматривает и взвешивает обстоятельства дела, определяется со своим отношением к ним через призму поставленных задач и вырабатывает управленческое действие. Если не вдаваться во всю гамму тонких внутриличностных ощущений, переживаний и отношений, то обобщающим критерием оценки различных условий управленческой проблемы опять будет отношение доверия, а точнее степени доверия или недоверия к ним.

Это отношение доверия-недоверия выражается, по крайней мере, в трех разных моментах. В первую очередь, как степень доверия субъекта управления к той или иной информации, обстоятельствам, участникам. Затем, как его доверие или недоверие к тем или иным возможным управленческим решениям, как оценка их удачности или неудачности. В-третьих, как понимание уровня доверия, который проявляют к субъекту управления прочие стороны-участники процесса.

Управленческий процесс, конечно, может быть проанализирован в различных отношениях, на основе обобщения многих его составляющих элементов. Но в практическом плане всегда важен ведущий принцип, который обуславливает принятие решений на всех этапах процесса управления. Для обеих стратегий, это, во-первых, доверие к привычным способам изучения управленческой проблемы, принятия решения и осуществления процесса управления. Во-вторых, это доверие к выводам, которые являются результатом применения указанных привычных способов.

Кроме того, для второй стратегии существенно, что сама оценка управленческой ситуации, ее сторон и участников, вариантов управления и всего процесса управления осуществляется на основе доверия-недоверия как определяющего критерия.

Если имеет место субъективное доверие к способам и результатам оценки ситуации и принятия решения, то присутствует субъективная уверенность в правильности представления обо всех обстоятельствах дела и адекватности системы управленческих воздействий. Если есть эта уверенность, то она составляет существенную часть успеха в управлении, т.к. сомнение разрушает все элементы управления. Доверие и уверенность в этом смысле имеют один и тот же психологический источник и выражают две грани одного явления.

Доверие к определенным способам оценки ситуации имеет свою онтогенетическую предысторию. Ряд исследователей называют основополагающее доверие, которое определяет все иные аспекты взаимодействия индивида и социума, базовым, или онтологическим. Оно формируется в раннем детстве и характеризует базовые установки личности в ее отношении к социальной реальности. На основе доверия-недоверия к окружающей действительности конституируется доверие-недоверие к механизмам оценки действительности. При этом недоверие к обществу может коррелировать как с недоверием,

так и с доверием к собственным способам оценки социальной реальности в соответствии с правилом подтверждения предположения о сущности социального факта. Доверие к обществу обычно напрямую предопределяет доверие к адекватности его восприятия (Антоненко, 2015).

Поскольку управление является системным свойством общества и проявлено на всех уровнях его существования, всегда могут быть обнаружены конкретные индивиды, являющиеся субъектами управления, которые проявляют ту или иную степень доверия-недоверия к обществу и доверия к собственным способам восприятия и оценки социального пространства. Соответственно, основные социально-психологические стратегии принятия управленческих решений модифицируются в согласии с базовым доверием-недоверием к обществу, и мы имеем два подтипа каждой стратегии. Эта дополнительная субъективная нагрузка смещает каждый параметр управленческой стратегии либо в сторону большей осторожности и закрытости, либо большей доверительности и открытости. И хотя объективная оценка эффективности этих смещений затруднительна, понятно, что в субъективном плане именно они порождают уверенность в правильности построения стратегии управления и всех его элементов.

Многими исследователями показано, что общество в целом функционирует как сложная система многоуровневого взаимного доверия. В отношении личности или социальной группы доверие – это психическое состояние, характеризующееся в эмоциональном и интеллектуальном аспекте убежденностью в высокой степени предсказуемости благоприятного (по отношению к субъекту и его деятельности) поведения, реакций, действий со стороны других членов и организации в целом, а в отношении интенсивности и напряженности психических процессов характеризуемого их средним или ниже среднего уровнем. Соответственно, недоверие имеет обратные характеристики.

Доверие в психологической науке рассматривается как фоновое условие существования других социально-психологических феноменов, и вместе с тем оно может выступать как относительно самостоятельное явление в ситуации, когда доверие по преимуществу определяет актуальное состояние психики. Доверие может быть исследовано в аспекте всех трех основных характеристик психики как системы: со стороны процесса, в качестве состояния и как свойство. В социально-психологическом срезе оно проявляется как отношение личности к социальной действительности и конкретным субъектам. Именно как психическое состояние доверие выступает одним из фоновых моментов коммуникативного, а значит и управленческого процесса. Характеристика доверия как состояния является его базовым определением.

В аспекте осознанности – неосознанности доверие характеризуется как бессознательная установка на определенный вид коммуникации и управленческого действия. Если процесс управления протекает как доверительный, то его участники уже решили для себя вопрос взаимного доверия, и доверие является одним из общих моментов управленческого процесса. В этом смысле доверие выступает как вера в истинность, или эффективность, или надежность тех или иных социальных институтов, процедур, моделей, субъектов, знания, информации и т.п.

Существенным для понимания доверия как состояния является такой момент как степень доверия, которую можно рассматривать в качестве переменной с крайними значениями: абсолютное доверие – абсолютное недоверие. В процессе социального управления его стороны могут проявлять все значения этой шкалы от максимальной степени доверительного отношения друг к другу до полного и безусловного недоверия.

Именно в процессуальном аспекте доверие имеет регулятивную, управленческую функцию и обеспечивает избирательность человека по отношению к различным объектам действительности.

Доверие как свойство является чертой определенных индивидов и характеризуется индивидуальной степенью выраженности. При этом необходимо различать инфантильную индивидуальную особенность, которая может быть описана в категориях доверчивость-недоверчивость, и зрелое качество личности, проявляемое как доверие или недоверие к определенным обстоятельствам на объективной основе. Также имеет смысл говорить о стилевых особенностях индивидуального поведения, эксплицируемых в понятиях доверительность и отстраненность (холодность).

Доверие, являясь существенным моментом социального управления (обеих вышерассмотренных стратегий) обеспечивает эффективное взаимодействие, если оно предпослано коммуникативному процессу, и затрудняет или разрушает возможности сотрудничества в случае, если предпосылкой выступает недоверие (или недостаток доверия) одной или обеих сторон. Поэтому доверие может быть классифицировано как социально-психологический феномен, проявляющийся в межличностном и межгрупповом пространстве. Оно имеет не только психологическое и социально-психологическое содержание, но и в существенной мере приобретает этическое, юридическое, экономическое, политическое и иное социальное наполнение в зависимости от конкретных ситуаций социального взаимодействия и управления.

Доверие (точнее, степень доверия) является наиболее общей системной социально-психологической характеристикой состояния субъекта управления на всех этапах изучения управленческой ситуации, оценки ее составных элементов и их значения, принятия управленческого решения и его осуществления. Взаимное доверие сторон корректирует весь процесс управления и обуславливает принятие тех или иных решений, а также обуславливает действенность всех управленческих процедур. Чем выше степень взаимного доверия в обществе, тем ниже различные социальные издержки и выше эффективность социального функционирования в целом.

### **Литература**

Антоненко И.В. Две основные стратегии принятия управленческих решений: социально-психологическое содержание // Вестник университета (Государственный университет управления). Серия: Социология и управление персоналом. №1(4). 2002а. С.8-11.

Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2002б. №2. С.12-20.

Антоненко И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.104-108.

Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.34-43.

Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом. М.: Юрайт, 2014.

Донцов А.И., Перельгина Е.Б. Управление стратегической неопределенностью для обеспечения психологической безопасности // Стратегии обеспечения психологической безопасности в условиях неопределенности: Мат-лы V Междунар. симпозиума / под ред. Ю.П.Зинченко, А.И.Донцов, Е.Б.Перельгина. М., 2014. С.25-30.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью. Новые направления исследований. М.: ИП РАН, 2010.

Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М., 2009.

Карицкий И.Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2007. №8. С.88-93.

Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011а. №22. С.36-39.

Карицкий И.Н. Управление в обществе на основе психологии // Актуальные проблемы управления – 2011: Мат-лы 16 Всерос. научно-практ. конференции. Вып. 3. Государственный университет управления. М.: ГУУ, 2011б. С.7-11.

Карицкий И.Н. Субъектная структура управления // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ - 2015): Сб. мат-лов междунар. научно-техн. конференции: 17-18 ноября 2015 г. Часть 3. М.: МГУДТ, 2015. С.257-260.

Маслоу А. Маслоу о менеджменте. СПб.: Питер, 2003.

Мильнер Б.З. Теория организации. М.: ИНФРА-М, 2003.

Парфенюк Д.В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур и молодежи, ориентированной на доминирующую культуру // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.169-173.

Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Изд. центр «Академия», 2000.

Скрипкина Т.П. Доверие в рекрутинговой деятельности как фактор эффективности управления человеческим ресурсом // Вестник Университета Российской академии образования. 2013. №3 (66). С.8-17.

Хажински А. Гуру менеджмента. СПб.: Питер, 2002.

## **МЕДИАЦИЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВНОЕ РАЗРЕШЕНИЕ СПОРОВ**

**М. Р. Арпентьева**

**Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. Калуга, Россия**

Медиация является эффективным способом урегулирования конфликтов, позволяющим не только оптимально разрешать проблемы сторон спора, но и разгрузить работу судей. Этот метод разрешения споров воспринимается специалистами в области права крайне неоднозначно. На сегодняшний день даже на западе нет единства в понимании сущности медиации и ее основных принципов. В различных странах существуют собственные характеристики этого института. Цель работы – рассмотреть понятие и признаки медиации, проблемы введения данного института в России. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе анализа основных законодательных актов Российской Федерации, в которых закреплены правовые основы альтернативного способа решения споров. Методологический потенциал включает методы сравнительно-правового анализа и обобщения, которые позволяют сопоставить содержание различных институтов, выявить характерные признаки. Результаты. Медиация является эффективным средством урегулирования споров, которому вполне по силам оправдать ожидания, возложенные на нее законодателем. Это же подтверждается наличием положительной судебной практики в России.

Ключевые слова: медиация, судебная система, урегулирование конфликтов.

## **MEDIATION AS ALTERNATIVE DISPUTE RESOLUTION**

**M. R. Arpentieva**

**K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia**

Mediation is effective way of conflict settlement, allowing both to settle issues of dispute parties optimally and to relieve judges' work. Experts in law apprehend this method of conflict settlement ambiguously. At the present time in western countries there is no uniformity in understanding of essence of mediation and its basic principles. Aim of the article is to consider the definition and attributes of mediation, problems of establishment of this institution in

Russia. Realization of the research tasks was achieved on the basis of analysis of main legislative acts of the Russian Federation securing legal bases of alternative way of conflict settlement. Methodological potential includes methods of comparative-legal analysis and generalization that allow to compare the contents of various institutions and reveal specific characteristics. Mediation is effective means of conflict settlement that is capable to meet legislator's expectations. It is also proved by the positive court practice in Russia.

Key words: mediation, courtsystem, conflict settlement.

«Выражение «альтернативное разрешение споров» (Alternative dispute resolution, APC, ADR) является обобщающим термином, употребляемым по отношению сразу ко множеству формальных и неформальных процедур разрешения споров вне традиционной (т. е. судебной) парадигмы» (Арпентьева, 2017; Руководство Международного..., 2015, с.7) За последнее столетие идеи альтернативной восстановительно-медиативной и медиационно-арбитражной юстиции получили развитие практически во всем мире. Восстановительная юстиция предполагает преобразование целого ряда элементов традиционного административного и уголовного правосудия, особенно в сфере возмездительного правосудия. Одно из них – введение при судах и в юстиции в целом института социальных работников и/или трансформация деятельности адвокатов и иных профессиональных и непрофессиональных участников судопроизводства. Деятельность социальных работников иных медиаторов (добровольцев – представителей общины, адвокатов ли профессиональных медиаторов) направлена на то, чтобы действия следователя и судьи, в том числе в процессе принятия решения о виновности и невиновности лица, о мерах профилактики дальнейших нарушений закона, опирались не только на их правовые знания, человеческие качества и жизненный опыт, но и на солидную базу данных, собранных несколькими группами квалифицированных специалистов, – с целью помощи преступившим закон, их жертвам, а также обществу и государству в целом. Медиационная работа в уголовной юстиции направлена на восстановление разрушенных и разрушающихся у человека связей с миром и предполагает такие аспекты как нормализация отношений с окружением, прохождение специальных реабилитационных программ и др.. Таким образом, медиатор выступает не только экспертом, но и посредником между нарушителем, пострадавшим и судом, а также консультантом, сопровождающим процесс восстановления нарушенных отношений правонарушителем с обществом и собой. Таким образом, он выполняет посреднические (медиационные) и реабилитационные («восстановительные») функции: 1) оказывает помощь преступившему закон в примирении с пострадавшим в ходе процедур медиации и т.п., искуплении своей вины пред ним посредством возмещения нанесенного правонарушением ущерба, в том числе, психологического; 2) стимулирует и сопровождает процессы нравственно-психологической реабилитации и саморазвития нарушителя, включая повышение уровня его социально-психологической и правовой культуры в трудовой и учебной деятельности, в процессе коррекционно-развивающего консультирования (Арпентьева, 2016, 2017; Сафьянов, 1998).

В гражданской юстиции и арбитраже социальный работник или иной специалист выступает как медиатор в решении споров. При этом в практике арбитража медиационные функции социального работника и иных специалистов могут рассматриваться и как компонент помощи клиенту, и как компонент помощи правосудию, и как помощи противостоящим сторонам. Аналогичным образом, медиация в уголовной юстиции также оказывается важным альтернативным моментом решения многих проблем. Институт медиации и в гражданском, и в уголовном судопроизводстве способствует разгрузке судебной системы, а также системы принудительного исполнения судебных решений. Это происходит, как отмечают исследователи, за счет нескольких моментов:

- за счет альтернативного досудебного или внесудебного урегулирования споров с помощью процедуры медиации (например, «малые иски» и небольшие правонарушения) в процессе взаимного волеизъявления сторон на основе принципов добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равноправия сторон, прозрачности процедуры медиации и взаимного уважения и принятия сторон, беспристрастности и независимости медиатора. Урегулирование спора – означает постепенное, шаг за шагом, устранение противоречий сторон на основе взаимных уступок. Полное урегулирование разногласий ведет к разрешению спора с устранением противоречия между сторонами, что влечет прекращение их противоборства и, как следствие, ликвидирует конфликт;

- в случае урегулирования спора отпадает необходимость проводить судебное разбирательство и выносить решение по существу спора, составлять мотивировочную и заключительную часть; происходит исследование и сопоставление позиций и выявление интересов сторон – что является основой для достижения жизнеспособных договоренностей с устойчивым и долгосрочным результатом; за счет разрешения нескольких проблем отношений между людьми предупреждаются дальнейшие противоречия и конфликты между одними и теми же сторонами: стороны не инициируют новых исков в суд и устанавливают более гармоничные отношения друг с другом, собой и миром; в то же время судебное решение, как правило, может удовлетворить только одну из сторон, что может спровоцировать дальнейшую эскалацию конфликта;

- большинство решений, принимаемых в результате процедуры медиации, исполняются сторонами добровольно и осознанно, поэтому в дальнейшем не оспариваются и не пересматриваются в сторону нового спора, поэтому вынесенные в процессе медиации и /или судом после разрешения спора с помощью процедуры медиации, решения, не обжалуются в суд вышестоящей инстанции и т.д.. Одной из ведущих целей медиатора является предоставление в ходе медиации равноценных возможностей каждой из сторон конфликта услышать и быть услышанной, распознать и осмыслить свои собственные интересы и особенности, а также интересы и особенности оппонента, таким образом. чтобы решения, достигнутые в результате медиации, отражали истинные интересы и потребности каждой из сторон и при этом были реалистичны, исполнимы и действенны, то есть – жизнеспособны.

Итак, медиация вступает как альтернативный способ разрешения споров (Тюльканов, 2014; Фадеев, 2014; Фуртак, 2014; Шаманова, 2014.). Альтернативные способы разрешения споров – собирательный термин, обозначающий различные способы разрешения споров, альтернативные традиционному судебному разбирательству. К ним обычно относят следующие способы разрешения споров: медиация, переговоры, иные примирительные процедуры (в том числе в рамках урегулирования коллективных трудовых споров, семейных споров), третейский суд, международный коммерческий арбитраж, омбудсмен (в том числе финансовый омбудсмен), претензионный порядок урегулирования споров, комиссия по трудовым спорам, досудебное урегулирование налоговых споров. Медиация определяется как альтернативный способ разрешения спора на основе выработки сторонами взаимоприемлемого и исполнимого решения при участии беспристрастного, нейтрального и независимого лица – медиатора, содействующего сторонам спора в поиске, выработке и принятии решения, основанного на интересах и потребностях сторон спора. Медиация представляет собой особый вид примирительной процедуры.

Мировое соглашение – соглашение сторон о разрешении правового спора, соответствующее специальным требованиям, установленным законом. Таким соглашением стороны прекращают спор (полностью или в части) на основе добровольного урегулирования взаимных претензий и утверждения взаимных уступок. Мировое соглашение является одним из возможных результатов примирения сторон по итогам использования

какой-либо примирительной процедуры. Однако, не всякое медиативное соглашение является мировым. И, более того, медиативное соглашение часто шире и полнее мирового: оно определяется как особый вид соглашения сторон об урегулировании спора, заключаемого в результате процедуры медиации, основанное на понимании сторонами потребностей и интересов друг друга. В отличие от мирового соглашения, к которому законом установлены специальные требования, стороны вправе включать в медиативное соглашение любые условия, которые они считают необходимыми для урегулирования спора (то есть учитываются все возможные аспекты. То есть в медиативное соглашение могут включаться любые важные для сторон условия, а также условия могут выходить за предмет первоначальных требований).

Основные положения медиативного соглашения естественным образом не должны противоречить действующему законодательству и не должны затрагивать интересы не вовлеченных в процесс, третьих лиц, не участвовавших в процедуре медиации или не включенных в решение возникшей проблемы в связи с отсутствием первичной или вторичной причастности к ней. Медиативное соглашение, достигнутое сторонами в результате процедуры медиации, проведенной до и после обращения в суд, может быть также использовано судом как основа мирового соглашения в соответствии с законодательством о медиации и процессуальным законодательством. Медиация как – гибкая, неформальная, сберегающая время и иные ресурсы, быстрая процедура, позволяющая участникам конфликта в духе доброй воли урегулировать разногласия. Она помогает сгладить личностные отношения, учитывая юридическую и социально-психологическую стороны конфликта, их противоречивое или несогласованное взаимодействие, не позволяющие урегулировать спор в ходе прямых переговоров или в прямом судебном разбирательстве. Конфликтующие стороны при помощи профессионального посредника – медиатора, достигают соглашения, не прибегая к судебным разбирательствам. Примирение сторон – процесс согласования сторонами спорных вопросов, отказ сторон от дальнейшего судебного разбирательства в пользу полюбовного (дружественного) урегулирования разногласий и выработка договоренностей, основанных на компромиссе или консенсусе, согласие (достижение согласия) сторон по спорным вопросам (полностью или в части).

Медиатор не наделяется правом принятия решения по спору и не обладает властными полномочиями по отношению к сторонам спора, не вправе вносить, если стороны не договорились об ином, предложения об урегулировании спора. В отличие от третейского суда медиатор сторонам ничего не диктует и не указывает: задача медиации не в том, чтобы определить правого и виноватого в конфликте, а в том, чтобы привести стороны к консенсусу. Особый интерес к медиации возникает, когда главными в споре являются не собственно правовые претензии, а текущие интересы партнеров, возможность организовать или продолжить взаимодействие, в том числе, в рамках компенсации причиненного жертвам преступления вреда (Арпентьева, 2017). Суть медиации заключается в восстановлении нарушенных прав личности, организации и государства, восстановление отношений сотрудничества и оценка состояния противостоящих сторон, помощь им в восстановлении правообразного отношения к своим правам и обязанностям, протекающая в процессе специальных медиационно-посреднических бесед, где посредниками могут быть как профессиональные социальные работники, имеющие данные навыки, специалисты по медиации, в том числе социальные работники или юристы, правозащитники и адвокаты, так и добровольцы-«медиаторы». Центральным пунктом медиации по уголовным делам является вопрос о «заглаживании вреда», причиненного преступлением. Центральным пунктом медиации по гражданским делам, в практике арбитража является вопрос о согласовании действий сторон для выхода из сложившегося положения: поиск консенсуса в разрешении проблемной ситуации. Медиация, обеспечивая право

сторон на примирение, возможна на всех этапах судопроизводства, независимо от сложности ситуации, в том числе, тяжести преступления, а также на этапе исполнения приговора. При этом качественно осуществленная медиация может и должна повлечь за собой юридические последствия для сторон, в частности, прекращение уголовного дела за примирением сторон.

Медиатор исходит из того, что каждый из участников прав со своей субъективной точки зрения. Медиатор стремится создать в процедуре медиации условия для честного и открытого диалога и взаимопонимания между сторонами. Медиатор стремится быть честным и искренним по отношению к сторонам и иным участникам процедуры медиации, разъясняет им характер и смысл своих действий, отвечает на любые вопросы, возникающие относительно процедуры медиации при ее подготовке и в ходе ее проведения. Медиатор исходит из необходимости обеспечивать равноправие сторон в процедуре медиации, в частности, в равной степени проявлять им признание, уважение, поддержку и ободрение, создавать равные условия и возможности по участию в процедуре как при высказывании точек зрения, пожеланий, переживаний и представлений, так и при выработке решения по спору (Борисова, 1999; Кодекс медиаторов..., 2015; Литвинов, 2011; Лэк, 2013). В медиации практикуется «петля понимания», или лупинг (looping): разностороннее (полное) и многоуровневое (глубокое) понимание собеседника: петля символизирует законченность процесса, замыкание его в момент совмещения сказанного и принятого, понятого. Медиатор стремится понять собеседников, затем – выразить им это понимание, далее – запросить и получить подтверждение того, что человек чувствует себя понятым. Последний шаг является необходимым, поскольку петля понимания является завершённой только тогда, когда сторона подтверждает, что медиатор ее понял (понял то, что сторона хотела высказать или передать). До получения такого подтверждения петля понимания считается незавершённой. Петля понимания и иные техники активного слушания (перефразирование и т.д.) дают возможность рефрейминга проблем: – возможность сторонам изменить свое представление о проблеме (конflikте) как истории и попытаться взглянуть на нее под другим (альтернативным) углом зрения (в других рамках), одновременно меняя видение себя и своих интересов для разрешения разногласий с помощью медиатора. Медиатор исходит из того, что в процессе взаимодействия людей была нарушена синтонность поведения: стремление соответствовать ожиданиям социума (друг друга): конфликт мог возникнуть как следствие непонимания участников на самых разных уровнях.

Отчет о результатах медиации представляется в суд. Это не влечет автоматического прекращения дела или отсутствия наказания за совершенное деяние: медиация представляет примирительно-восстановительное правосудие в виде комплекса мер, призванных минимизировать последствия конфликта и/или лежащего в его основе преступления, помочь сторонам, потерпевшему и преступнику, восстановить социальную справедливость, побудить пресс тупившего закон к искуплению, исправлению, содеянного. Однако, как правило, арбитражный суд прекращает производство по делу в случае утверждения мирового соглашения. Важно отметить воспитательную ценность примирения: обе стороны могут влиять друг на друга непосредственно, получая шанс на разрешение конфликта, возникшего в результате неправомерного ошибочного поведения (поступка) одной или обеих сторон. Это дает возможность осмысления, взаимопонимания, анализа опыта, причин и целей действий каждой из сторон. Преимущества медиации в полной мере проявляются в случаях, когда необходимо выработать всеобъемлющее соглашение противостоящих сторон по комплексу вопросов, а правовой спор включает лишь часть проблемы. Такие моменты в рассмотрении дел в арбитраже весьма часты. Система правосудия получает положительный экономический и организационный эффект, поскольку примирение позволяет прекратить дело, экономит время и средства; общество

снижает судебные издержки системы правосудия, связанные с судопроизводством. Помимо снижения нагрузки на суды, результатом медиации в рамках восстановительного правосудия является, уменьшение конфликтности в обществе, воспитательное воздействие на организации.

При этом существующие варианты разрешения споров не ограничиваются медиацией и/или пересекаются с ней. Согласно Дж. Лэку, «выбор типа процедуры зависит от обстоятельств и потребностей сторон» (Лэк, 2013, с. 55), что способствует формированию, моделированию все новых «приемлемых» (оптимальных, адекватных) видов разрешения споров, включая «гибридные». Особо интересна практика «взаимопомогающего права» (collaborative law): используется добровольный, структурированный, не состязательный подход к разрешению споров, опирающийся на сотрудничество, совместную (командную) открытость и честность, личную вовлеченность и уважение как цивилизованное взаимодействие как самих сторон, так и их правовых консультантов. Краеугольным камнем этой практики и концепции выступает отказ сторон от представления дела в суде (при недостижении соглашения) в этом составе, то есть с теми же юристами, которые участвуют в переговорах: это делает практику прагматичным и гибким сочетанием юридической профессии и медиации (Шамликашвили, 2014, 2015). А. Троссен отмечает, что «лишь на первый взгляд может показаться, что для медиации и консенсусного соглашения судебные методы являются антитезой. Не нужно забывать, что человек сам применяет и реализует те или иные методы. Только он решает, дойдет ли дело до эскалации или нет. И, если нужно помочь сторонам достигнуть консенсуса, суд вполне может дать им ориентир. Но спорящие стороны, наравне с судьей и адвокатами, должны осознавать, что в рамках закона они могут отказаться от юридических предписаний и найти подходящее решение за их пределами» (Троссен, 2013, с. 26).

Ц.А. Шамликашвили отмечает, что в «последние десятилетия сама концепция альтернативного разрешения споров стала постепенно трансформироваться в концепцию адекватного разрешения споров... Традиционная судебная система уже не противопоставлена другим способам разрешения споров, а наоборот, встроена в общий спектр процедур разрешения споров, одновременно сохраняя свою уникальность для сторон в качестве последней инстанции в поиске справедливости» (Шамликашвили, 2015, с.19). «Стороны являются и остаются «собственниками» конфликта. «Наделяя властью» (empowerment) выработки и принятия решения сами стороны, медиатор содействует им в совместном поиске жизнеспособного, взаимодовлетворяющего решения», – подчеркивает Ц.А. Шамликашвили. – «Наделение силой и властью» сторон является одним из ключевых признаков и одновременно преимуществ медиации как современного метода урегулирования споров, что и способствует ее востребованности». (Шамликашвили, 2015, с.21).

Особое значение имеет при этом процедурная сторона взаимодействия. Поэтому «Основной вопрос обычно состоит не в том, может ли медиация привести или приблизить стороны к мировому соглашению, а в том, какой момент для нее наиболее подходящий. Даже когда медиация не приводит непосредственно к достижению мирового соглашения (например, из-за того, что ее начали на слишком ранней стадии спора), она может помочь сторонам определить ключевые спорные вопросы и, соответственно, свои основные интересы и сфокусироваться на них. Переговоры и медиация могут проводиться несколько раз в течение спора; на пути к поиску приемлемого решения стороны могут обращаться к ней неоднократно» (Руководство Международного..., 2015, с.16). Решение вопроса о том, как выбрать и использовать наиболее «подходящий» момент для начала медиации, можно решить, исходя из поэтапного разделения спора, во время каждого из этапов медиация может быть эффективна, нужно лишь чтобы стороны понимали происходящее, рефлексировали процессы развития ситуации на разных этапах и формулировали свои ожидания и стратегию ведения переговоров и подготовки к ним под руководством медиатора более или менее скоординировано (Руководство Международного...,

2015, с.18-19). При этом медиатор может действовать лишь как обычный посредник – управлять процессом, уходя от прямой оценки обстоятельств дела и позиций сторон (содействующая или фасилитативная медиация. наиболее распространена на международном уровне), или выражать свое мнение по существу позиций сторон или давать оценку (не имеющую обязательной силы) того, как может или должно выглядеть регулирование спора («оценивающая» медиация): в любом случае медиатор вполне может обращаться к обстоятельствам дела; как правило, задавая сторонам вопросы (почти всегда в частном порядке), чтобы составить реалистичное представление о сильных и слабых сторонах их позиций (Руководство Международного..., 2015, с.21). В медиации сочетаются совместные сессии и отдельные (кокусы): разные подходы могут дать продуктивные результаты, но сторонам важно принять и осознать привычную для медиатора тактику и процессы переговоров / медиации в целом, чтобы максимально четко определить свои пожелания и ожидания от процесса медиации.

В целом медиация нацелена на профилактику дальнейших правонарушений и коррекцию социально-психологических последствий конфликта (на уровнях юридического и социально-психологического рассмотрения). Суть правосудия в рамках доктрины понимания, лежащей в основе альтернативно-восстановительной модели правосудия – помочь конфликтующим сторонам, жертве и правонарушителю разрешить конфликт: преступление ответчика так или иначе предполагает вред, причиненный другому, конкретному, субъекту, а не только поступок против государства и общества, преступление связано с вредом конкретному субъекту и порождает у совершившего лица обязательства по исправлению причиненного вреда (ответственность). Жертва преступления, истец, также может нести часть ответственности за ситуацию: наличие и характер такой ответственности также являются вопросом, подлежащим изучению и анализу социального работника, до медиации или в процессе нее (Арпентьева, 2017; Кодекс медиаторов..., 2015).

Возможность применения и целесообразность использования в правосудии альтернативных суду мер разрешения споров, таких как посредничество, медиаторство, суды чести, мировые соглашения, семейные суды очевидна (Бэйзмор, 2006). Однако, ведущим вопросом является вопрос нравственной основы юстиции.

Выводы. Медиация сходна с посредничеством, однако, посредник традиционно равноудален от каждой из сторон, он является наблюдателем и рефлексивно отслеживает обсуждение, предоставляя сторонам самостоятельно выбирать варианты разрешения спора, варианты поступков и т.д. А медиатор действует как примиритель, намного более активный, он, например. Часто высказывает и свою собственную точку зрения на проблему, он рекомендует согласиться сторонам спора с тем или иным решением, то есть, подсказывая им решение в рамках законодательства и т.д. (Руководство Международного..., 2015).

### **Литература**

Арпентьева М.Р. Психологические аспекты правоохранительной деятельности: эссе по юридической психологии. Калуга: КГУ, 2017.

Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. Калуга: Духовное познание, 2004.

Борисова Н. Правосудие по делам несовершеннолетних // Право и жизнь. 1999. №18. С. 172-182.

Бэйзмор Г. Три парадигмы ювенальной юстиции // Восстановительная ювенальная юстиция. Пермь: ПОНИЦАА, 2006. С. 7-25.

Кодекс медиаторов России // Центр медиации и права. 2015. С.1-5.

Литвинов А.В. Основной курс медиации. М.: МАРТИТ, 2011.

Лэк Дж. Что такое приемлемое разрешение споров? // Медиация и право. 2013. №2–4. С. 38-56.

Руководство Международного института по предотвращению и разрешению конфликтов (CPR) по медиации и APC в Европе. N.Y.: CPR, 2015.

Сасскайнд Л.Е. Вторая ступень демократии // Медиация и право. 2011. №3. С.23-35.

Сафуанов Ф.С. Судебно-психиатрическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Смысл, Гардарика, 1998.

Троссен А. Путь к сотрудничеству // Медиация и право. 2013. №4. С. 24-36.

Тюльканов С.Л. Становление медиации в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19, №2. С. 34-40.

Фадеев П.И. Перспективы медиации как нового способа урегулирования конфликтов // Вестник МГОУ. Сер. Юриспруденция. 2014. №3. С. 61-66.

Фуртак А.А. К вопросу о возможности изменения и расторжения медиативного соглашения // Российская юстиция. 2014. №5. С.65-68.

Шаманова Р.А. Некоторые проблемы реализации медиации в России // Вопросы российского и международного права. 2014. №8-9. С.59-69.

Шамликашвили Ц.А. Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт // Психологическая наука и образование. 2014. №2. С. 5-14.

Шамликашвили Ц.А. Спора еще нет, но путь к выходу из конфронтации уже намечен: Что такое Deal-making mediation, и как ее использовать на практике? // Бюлл. Федерального института медиации. 2014. II том / науч.ред. Ц.А. Шамликашвили. М.: МРЦУПК, 2015.

## **ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЭДОЛОГОВ К ЗАДАЧАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**М. Р. Арпентьева, Н. С. Корчагина**

**Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. Калуга, Россия**

Целью исследования был структурно-содержательный анализ личностной готовности студентов – будущих социальных работников – к выполнению задач профессиональной деятельности. Методы исследования: опросы и интервью студентов (учащихся специалитета, бакалавриата и магистратуры) основной (будущие эдологи) и контрольной (будущие экономисты) групп, а также групп экспертов (преподавателей и социальных работников). Было выявлено, что личностная готовность к профессиональной деятельности связана с переживанием удовлетворенности профессией и процессом обучения, собой как человеком и специалистом, окружающим миром. Это проявляется в а) возникновении и укреплении ценностей и мотивов, адекватных выполняемой профессиональной деятельности, б) личностных черт, отражающих стремление к самоактуализации (личностную зрелость, ее отдельные компоненты), в) формировании личностных черт и навыков совладания с деструктивными процессами (психологического выгорания, его компонентов), в профессионально-личностном развитии, г) формировании социального типа личности и ее окружения.

Ключевые слова: эдология, социальная работа, студенты, профессиональная готовность, личностная готовность, профессиональная мотивация, профессиональные ориентации, личностные черты, ценности.

## **PERSONAL READINESS OF STUDENTS-EDOLOGISTS TO THE TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

**M. R. Arpentieva, N. S. Korchagina**

**K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia**

Aim of study is structural-substantial analysis of personal readiness of students – future social workers – to carry out tasks of professional activity. Research methods: surveys and

interviews of students (of specialist's, bachelor's and master's program) of major (future edologists) and control (future economists) groups and groups of experts (lecturers and social workers). The authors found that the personal readiness for professional activity is connected with the experience of satisfaction with the profession and the learning process, himself as a person and professional, environment. This relationship is manifested in a) emergence and strengthening of values and motives that are adequate to professional activities. This is also manifested in b) personality traits reflecting a desire for self-actualization (personal maturity, its individual components). This is manifested, in addition, c) in the formation of personal traits and skills of coping with destructive processes (psychological burnout, its components), in professional and personal development, and d) in the formation of personality social type and its environment.

Keywords: edology, social work, students, professional readiness, personal readiness, professional motivation, professional orientation, personality traits, values.

Эдологическая компетентность – компетентность в помогающей деятельности – одна из составляющих социально-психологической компетентности личности (Korchagina, Arpentieva, 2017). Она складывается как система знаний и умений помогать себе и окружающим как в повседневности, так и в контексте практик профессионального обучения и деятельности (Payne, 1996; Zastrow, 2009). Согласно традиции, заложенной в работах В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, готовность специалистов-эдологов к выполнению задач профессиональной социальной работы во многом связана с особенностями их личности: личностная готовность – важный компонент готовности к профессиональной социальной деятельности (Логонова, 2005; Павлова, 2005).

Эдология как наука о помощи имеет полидисциплинарный статус. Существует огромное множество исследований в сфере помогающих отношений: современные и классические медицина, психология, педагогика, социальная работа, юстиция писали о нормах, путях и смыслах помощи человеку человеку (Кузнецова, 2014; Коньгина, Горлова, 2016; Медведева, 2016; Мошняга, 2000; Наместникова, 2016; Павленок, 2012). Однако, сама по себе эдология так и не сложилась в единую науку. Обычно предполагается, что эдологическая помощь оказывается в трансординарных и кризисных ситуациях, однако, также часто она оказывается и в повседневности. При этом институт профессиональной помощи изучен в гораздо большей степени, чем институт семейных, любовно-дружеских помощников, а также – институт «ближних помощников», включающий соседей, коллег и знакомых. Вместе с тем, именно наиболее «ближнее» окружение человека является значимым и во многом определяет его судьбу (Совместная деятельность..., 1988).

Также в достаточно большой мере изучены волонтерская помощь и благотворительность, на рубеже прошлого и нынешнего веков специалистами начато активное внедрение принципов активизации и практик самопомощи и взаимопомощи: изучаются их основные феномены, тенденции, проблемы обучения и реализации помощи благотворителями и волонтерами. Интенсивно формируется тематика междисциплинарных взаимодействий, способная служить основой развития эдологии и знаний в сфере эдологической компетентности: священник, врач, психолог, педагог, юрист, социальный работник и другие группы эдологов осознают себя и друг друга именно как эдологов – профессионалов в сфере помогающих человеку. Понимая разноуровневость и разноаспектность своей помощи, они видят и сходство: помощь психологическая и социальная, духовная и правовая, медицинская и педагогическая оказываются тесно связаны (Галасюк, Краснова, Шинина Т, 2016; Руденко, Самыгин, 2016; Сафонова, 2012; Фирсов, Шапиро, 2013.). Да и сам помогающий помогает не только как специалист или волонтер, не только как участник группы самопомощи или взаимопомощи, благотворитель или меценат, он помогает как человек (Арпентьева, Корчагина, 2016).

Вездесущность интенций помощи – стремления человека помогать – ставит перед ним, а также его воспитателями и наставниками, подчас непростую задачу: как научить

человека тому, что он и так умеет, как показать ему «пробелы» в его умениях и знаниях относительно помощи себе и другим людям.

Готовность специалистов-экологов к выполнению задач профессиональной социальной работы и связана с особенностями их личности: личностная готовность – важный компонент готовности к профессиональной социальной деятельности.

Описание исследования и его результатов. Целью нашего исследования был структурно-содержательный анализ личностной готовности студентов – будущих социальных работников – к выполнению задач профессиональной деятельности. Методы исследования включали структурированные опросы и интервью студентов (учащихся специалитета, бакалавриата и магистратуры) основной (будущие экологи) и контрольной (будущие экономисты) групп, а также групп экспертов (преподавателей и социальных работников). Всего в исследовании приняло участие более 200 человек. В процессе исследования методики САМОАЛ, ОТЕЦ, опросник выгорания В.В. Бойко, опросник Дж. Холланда.

Было выявлено, что личностная готовность к профессиональной деятельности связана с переживанием удовлетворенности профессией и процессом обучения, собой как человеком и специалистом, окружающим миром. Это проявляется в а) возникновении и укреплении ценностей и мотивов, адекватных выполняемой профессиональной деятельности, б) личностных черт, отражающих стремление к самоактуализации (личностную зрелость, ее отдельные компоненты), в) формировании личностных черт и навыков совладания с деструктивными процессами (психологического выгорания, его компонентов), в профессионально-личностном развитии, в) формировании социального типа личности и ее окружения.

Особенности ценностно-мотивационной сферы личности экологов включают сформированность жизненных ценностей и мотивов труда, адекватных сути социальной деятельности. Характерологические особенности отражают их ориентацию специалистов на развитие – как личности и профессионала (самоактуализацию), развитие особенностей, препятствующих формированию и укреплению деструктивных тенденций (психологического выгорания, деформаций, псевдопрофессионализма) в профессиональной деятельности. В целом готовность экологов связана со сформированностью профессионального типа личности, а также профессионального типа окружения (включая качественно экологическое образование, контакт с другими специалистами-экологами и представителями смежных профессий – медицинскими работниками, психологами, педагогами, юристами и т.д.).

Структуру личностной готовности к деятельности эколога, образуют ряд взаимосвязанных компонентов, отражающих особенности их личности: жизненные ценности и мотивация трудовой деятельности, профессиональный тип личности и тип ее окружения, личностная зрелость и способность к преодолению деструктивных тенденций в развитии и функционировании личности в социальной деятельности. Личностные особенности специалистов, их развитость и соотношение друг с другом в повседневной и профессиональной жизни, обуславливают различную степень личностной готовности к профессиональной деятельности. Наиболее важные моменты готовности связаны со сформированностью ценностных ориентаций специалистов и мотивацией труда, создающими предпосылки к развитию личности, способности к продуктивному преодолению его трудностей, формированию и изменению социального типа личности и ее окружения.

Практическая работа по повышению готовности к профессиональной деятельности и оказанию психолого-педагогической поддержки студентам должна проводиться с учетом стадий обучения и профессиональной самореализации студентов. На стадии адаптации, обычно 1-2 года обучения, главной целью является формирование адекватного образа профессионала. Основными задачами становятся: выделение профессионально важных качеств преподавателей, сравнение их с уже имеющимися у студентов,

определение возможных путей развития или коррекции, выработки профессионального типа личности и индивидуального стиля деятельности. Для стадии ценностно-нравственного перелома, 3-4 года обучения. основной проблемой является переоценка системы ценностей и кризис "ревизии и коррекции профессионального выбора". Следовательно, главными задачами психолого-педагогической поддержки является уточнение закономерностей этого кризиса, поиск индивидуальных способов его преодоления и выявление факторов, детерминирующих успешное профессиональное самоопределение. На 5-6 курсах специалитета, а также 5-7 курсах магистратуры наступает стадия индивидуализации выбора акцент важно делать на уточнение вариантов профессионализации, выявление ее внешних и внутренних препятствий и поиск возможности их преодоления.

Поддержка со стороны научного руководителя в рамках выполнения дипломной работы / магистерской диссертации, а также наставников и методистов в рамках профессиональной и научно-исследовательской практик помогает разрешить многие вопросы, подтвердив готовность или неготовность студента к работе. При этом в рамках двухступенчатого образования (4 летний бакалавриат и 3 летняя магистратура) кризисные проявления по окончании бакалавриата оказываются непреодоленными: студенты, начинающие активную профессиональную деятельность по его окончании во многом психологически «продолжают» подготовку, самостоятельно нащупывая пути профессиональной самореализации. Обучающиеся в магистратуре в общем находятся в более выгодном положении, однако, чрезмерный акцент на практические аспекты подготовки, торопливость в стремлении приступить к решению задач профессиональной деятельности и отсутствие рефлексии не только собственных ошибок и некомпетентности, но и проблем самой деятельности, трудностей профессионального сообщества как самого по себе, так и по отношению к начинающему специалисту, а также недостаточность осознания и понимания проблем и особенностей окружающего мира и социальной ситуации в целом, также замедляют формирование личностной готовности как целостного образования (Карпенкова, 2010; Korchagina, Arpentieva, 2017).

Помощь – процесс сложный, подчас противоречивый, соединяет в себе в отношениях разных людей, в разных ситуациях и разных контекстах желание и нежелание, а также умение и неумение помогать или принимать помощь, желание и нежелание быть искренним, быть собой или обманывать, желание или нежелание дарить, смириться или навязывать, диктовать. Эдология как сфера деятельности направлена на помощь в становлении человека как личности, партнера и профессионала. Исходя из данного представления помогать другим людям в их персональном, интерперсональном и профессиональном становлении, преодолении установок жизнеотрицания и укреплении жизнеутверждения, не обладая личностной зрелостью в данных аспектах, невозможно.

Выводы. Наиболее важные моменты готовности связаны со сформированностью ценностных ориентаций специалистов и мотивацией труда, создающими предпосылки к развитию личности, способности к продуктивному преодолению его трудностей, формированию и изменению социального типа личности и ее окружения.

Особенно важна стадия ценностно-нравственного перелома, наступающая в промежутке 3-4 года обучения: у студентов специалитета и бакалавриата основной проблемой является переоценка системы ценностей и кризис "ревизии и коррекции профессионального выбора". Главными задачами психолого-педагогической поддержки является уточнение закономерностей этого кризиса, поиск индивидуальных способов его преодоления и выявление факторов, детерминирующих успешное профессиональное самоопределение.

На 5-6 курсах специалитета, а также 5-7 курсах магистратуры наступает стадия индивидуализации выбора акцент важно делать на уточнение вариантов профессионали-

зации, выявление ее внешних и внутренних препятствий и поиск возможности их преодоления.

В рамках двухступенчатого образования (4 летний бакалавриат и 3 летняя магистратура) кризисные проявления по окончании бакалавриата оказываются непреодоленными: студенты, начинающие активную профессиональную деятельность по его окончании во многом психологически «продолжают» подготовку, самостоятельно нащупывая пути профессиональной самореализации.

Обучающиеся в магистратуре находятся в более выгодном положении, однако, чрезмерный акцент на практические аспекты подготовки также замедляет формирование личностной готовности как целостного образования.

### **Литература**

Арпентьева М.Р., Корчагина Н.С. Личностная готовность студентов-экологов к профессиональной деятельности. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016.

Галасюк И.Н., Краснова О.В., Шинина Т.В. Психология социальной работы. М.: Дашков и К, 2016.

Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы. М.: ЦППРиК «Тверской», 2010.

Коньгина М.Н., Горлова Е.Б. Этические основы социальной работы. М.: Проспект, 2016.

Кузнецова Ю. Социальные инновации в России и за рубежом: сравнительный анализ // Пробл. теории и практики управл. 2014. № 6. С.33-37.

Логина Н.А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.

Медведева Г.П. Этические основы социальной работы. Люберцы: Юрайт, 2016.

Мошняга В.П. Социальное развитие и социальная работа: международный опыт. М., 2000.

Наместникова И.В. Этические основы социальной работы. Люберцы: Юрайт, 2016.

Павленок П.Д. Основы социальной работы. М.: ИНФРА-М, 2012.

Павлова А.М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда // Мир психологии. 2005. №1. С.170-176.

Руденко А.М., Самыгин С.И. Психология социальной работы. М.: Дашков и К, 2016.

Сафонова Л.В. Психология социальной работы. М.: ИЦ Академия, 2012.

Совместная деятельность: Методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1988.

Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики. М.: Юрайт, 2013.

Korchagina N.S., Arpentieva M.R. Personal readiness of students of the faculties of social work and professional activities. North Carolina, USA: Lulu, Si-press, 2017.

Payne M. What is Professional Social Work? Birmingham: Lyceum Books, 1996.

Zastrow Ch. Introduction to social work and social welfare. Belmont, Brooks Cole; 1993 / 2009.

## **РОЛЬ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Т. П. Борисова**

**Государственный университет управления, Москва, Россия**

В работе рассматриваются социально-психологические вопросы формирования активной гражданской позиции студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: активная гражданская позиция, социальная среда, гражданские качества, социализация личности.

## **ROLE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FORMATION OF STUDENTS'S ACTIVE CIVIC POSITION**

**T. P. Borisova**

**State University of Management, Moscow, Russia**

The paper considers the social-psychological issues of forming active civic position of students in higher educational institutions.

Key words: active civil position, social environment, civic qualities, socialization of individual.

В настоящее время перед высшими учебными заведениями стоит целый ряд общественно-значимых задач. Особую актуальность приобретает задача формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи. По мнению В.А.Лукова, «если возникает новая рамка социального статуса и возможностей молодого человека, то не может остаться в неизменности и перспектива молодежи как социальной группы. Мы должны при рассмотрении этого тезиса учитывать, что молодежь имеет признаки социальной группы в той мере, в какой они сконструированы данным обществом для данного уровня социальных отношений и с учетом требований, выдвигаемых культурой (иными словами, идущими от социального и культурного опыта предыдущих поколений и выступающими как культурная норма, образец, как непреодолимая сила менталитета народа). Такое конструирование ведется в соответствии с природой человеческих сообществ, но на определенных этапах развития приобретает и сверхприродные черты, реализуемые через систему социальных институтов (Луков, 2012).

В свою очередь, высшие учебные заведения являются одним из важнейших социальных институтов, осуществляющим активное развитие личности. Рассматривая социальные институты как социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей, представляется возможным рассмотреть процесс формирования активной гражданской позиции студентов с точки зрения культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского, идея которой сводится к тому, что всякая функция человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека. В культурно-исторической парадигме в качестве источника развития высших психических функций выступает среда. Соответственно, представляется целесообразным использование данной парадигмы для рассмотрения роли социальной среды высшего учебного заведения в процессе формирования активной гражданской позиции студентов. В результате анализа теоретических исследований, мы можем определить соци-

альную среду ВУЗа как: комплексное пространство, включающее в себя предметно-пространственный, событийно-поведенческий, информационно-культурный и образовательно-карьерный компоненты, находящиеся в определенной взаимосвязи между собой. Функции социообразовательной среды: организационная, управляющая, воспитательная, образовательная, обучающая, развивающая, мотивирующая, коммуникативная.

Целью рассматриваемой среды является обучение, воспитание, развитие личностно-профессиональных характеристик участников образовательного процесса. Она является необходимым фактором и условием для формирования профессионального сознания обучающихся и влияет на процесс профессиональных ожиданий студентов (Борисова, 2012). Без сомнения, все вышеперечисленные компоненты социальной среды высшего учебного заведения могут служить активным основанием для решения задачи формирования активной гражданской позиции студентов.

Формирование активной гражданской позиции студентов это многогранный и многофакторный процесс, который может успешно реализовываться не только через профессиональное обучение и воспитание, но и через широкий воспитательный процесс, проводимый во внеучебное время.

Невозможно рассматривать воспитательный процесс вне процесса социализации. Воспитательная работа является интегративным механизмом объединяющим и пронизывающим все уровни деятельности учебного заведения. Следовательно, она представлена в каждом элементе социальной среды ВУЗа. Для социализации личности колоссальное значение имеет воспитание. Воспитание часто трактуется как целеустремленное, организованное формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе, научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм и отношений, развитие у них высоких морально-политических, психологических и физических качеств, а также привычек поведения, соответствующих требованиям социального окружения и деятельности.

Одним из приоритетных направлений воспитательного процесса является патриотическое воспитание, важность которого неоднократно подчеркивалась на различных уровнях. По мнению В.И. Лутовинова: "Патриотизм - своего рода фундамент общественного здания, идеологическая и мировоззренческая опора его жизнеспособности, одно из первоосновных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов" (Лутовинов, 2006).

Социальная среда ВУЗа является основой для проведения организованной воспитательной работы, и, соответственно, для формирования активной гражданской позиции студентов. Она влияет на процесс не только профессиональной социализации, но и на формирования личности в целом, и, в том числе, ее гражданских качеств.

Формирование активной гражданской позиции студентов ВУЗов может осуществляться на следующих уровнях: образовательном, организационном и досуговом.

Соответственно работа на каждом из перечисленных уровней должна способствовать решению следующих задач:

- формирование у студентов осознанного и заинтересованного отношения общественно-значимым проблемам современного общества;
- формирование у студентов умений и навыков, публичного изложения своих взглядов и позиций по актуальным социальным проблемам;
- формирование у студентов устойчивых мировоззренческих взглядов.

Все это необходимо поддерживать «материальным и моральным стимулированием активной деятельности студентов в учебно-воспитательной деятельности» (Воспитательная среда университета..., 2015).

Таким образом, на формирование активной гражданской позиции современной молодежи как социальной группы значимое влияние оказывает социальная среда высших учебных заведений, которые в настоящее время призваны не только решать задачи

профессионального обучения и социализации студентов, но являются важными институтами социализации личности в целом.

### **Литература**

Борисова Т.П. Социально-психологическая феноменология профессиональных ожиданий студентов в социообразовательной среде ВУЗа. Дисс... канд. психол. наук. М., 2012.

Воспитательная среда университета: традиции и инновации / А.В.Пономарев (ред.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.

Луков В.А. Концептуализация молодежи в XXI веке: новые идеи и подходы // Социологические исследования. 2012. №1. С. 5-16.

Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. 2006. №5. С.52-59.

## **СОЦИО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЛИГИОЗНЫХ НОРМ**

**И. С. Буланова**

**Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия**

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Религиозные нормы как детерминанты адаптивного социального поведения в межконфессиональном пространстве Нижнего Поволжья» № 17-16-34018

В работе представлено психологическое содержание религиозных норм. Религиозные нормы предлагается понимать как личностные репрезентации обыденного религиозного сознания желательного и ожидаемого поведения и суждений в определенных социальных ситуациях. Дефиниция религиозных норм как вида социальных норм уточняется с использованием социо-когнитивного подхода. Отмечены особенности функционирования религиозных норм, специфика их выявления.

Ключевые слова: религиозные нормы, социальные нормы, личностные репрезентации, социо-когнитивный подход.

## **SOCIO-COGNITIVE APPROACH TO RELIGIOUS NORMS STUDY**

**I. S. Bulanova**

**Volgograd State University, Volgograd, Russia**

The psychological content of religious norms is presented. Religious norms are suggested to be understood as personal representations of ordinary religious consciousness of desirable and expected behavior and judgments in certain social situations. The definition of religious norms as a form of social norms is specified using the socio-cognitive approach. Specific features of functioning of religious norms, specificity of their detection is highlighted.

Keywords: religious norms, social norms, personal representations, socio-cognitive approach.

Религию можно определить как практику взаимодействия человека с «высшими», «духовными» силами. В различных религиозных текстах содержатся правила, предписания, каноны, в соответствии с которыми реализуется эта практика. Религиозные нормы это специфическая для религии система предписаний, которая определяет правильное

поведение и образ мыслей верующего. В этом случае, верующий либо следует этой системе религиозных предписаний, либо нарушает их, становясь грешником.

Несмотря на то, что религиозные нормы являются базовым понятием теологии и богословия, это понятие можно назвать междисциплинарным. Исследования религиозных норм представлены в социологии (Е.В. Пруцкова, Н.Е. Шилкина), юриспруденции (М.И. Ильичев, А.Л. Посашкова, И.С. Берднакова, И.Н. Вишнякова, В.Л. Ефимовских, С. Позднышева, О.П. Виноградова), психологии (Н.В. Усов), философии (Д.В. Ерышов, К.Г. Фрумкин и мн. др.).

Религиозные нормы изучаются также в рамках социальной психологии (Н.В. Усов, А.Ф. Кашапова, 2013). Их изучение является значимым в связи с проблемой адаптивного социального поведения. Особенно данная проблема актуальна в ситуациях межконфессионального взаимодействия, в практиках общения верующих разного уровня религиозности и вероисповедания.

В психологии религиозные нормы рассматриваются как вид социальных норм. Однако дефиниция данного понятия в социальной психологии отсутствует. В современных психологических исследованиях, как правило, религиозные нормы изучаются с точки зрения процессов их усвоения и интернализации в ходе религиозной социализации (Н.В. Усов, А.Ф. Кашапова). При этом религиозные нормы не являются непосредственным предметом исследования в психологию. Понятие «религиозные нормы» не вписано в предметное поле психологии, не имеет психологического содержания.

Для определения религиозных норм нами был использован социо-когнитивный подход. Особенностью данного подхода является использование информационно-процессуальной модели при интерпретации изучаемых феноменов (Янчук, 2005).

Основные положения данного подхода позволяют описать психологическое понимание религиозных норм:

1. Религиозные нормы можно рассматривать как ментальные репрезентации должного, правильного поведения, представленного на уровне обыденного религиозного сознания. Таким образом, исследованию подлежат не религиозные нормы, как прописанные и зафиксированные «правила» поведения верующего, а ментальные репрезентации, субъективные представления обыденного религиозного сознания о правильном поведении и суждениях в определенных социальных ситуациях.

В отечественной психологии ментальные репрезентации понимаются как актуальный умственный образ того или иного явления, представляющий собой субъективную форму «видения» происходящего, это оперативная форма ментального опыта (М.А. Холодная), система сложившихся представлений, субъективное описание имеющегося опыта (Е.А. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев). Под репрезентациями понимаются базовые знания о событиях, действиях, сценариях поведения, основанных на прошлом опыте личности (Ф. Бартлетт), представляющие собой результат и средство познания (У. Найссер) (Рягузова, 2012). Ментальные репрезентации формируются и конструируются в контексте конкретных групп и непосредственного социального окружения. Основание ментальных репрезентаций является субъективный опыт.

Таким образом, религиозные нормы как личностные репрезентации обыденного религиозного сознания правильного поведения и суждений в определенных социальных ситуациях формируются в практиках непосредственного социального взаимодействия верующих различных конфессий и уровня религиозности, в религиозном опыте, при столкновении с религией как социальным институтом.

2. Религиозные нормы являются видом, так называемых прескриптивных социальных норм. Термин «социальная норма» используется в науке в двух основных значениях – дескриптивные нормы и прескриптивные нормы (Курышева, Чернов, 2015). Де-

скриптивная социальная норма представляет собой норму большинства. Другими словами, поведение или суждение является нормативным, поскольку так делает большинство. Прескриптивная социальная норма понимается как то, что следует делать или думать в определенной ситуации. Другими словами, когда говорят о том, что суждение или поведение является нормативным (в предписывающем смысле), имеют в виду, что это поведение должно выполняться, поскольку оно ценно, желательно, достойно и целесообразно в социальном плане. Основным механизмом реализации прескриптивных норм являются ценности личности, а также требования и цели социальной системы. В этом случае, можно предположить, что существуют некоторые причины, по которым большинство людей действуют ненормативно.

Социально-когнитивный подход сосредотачивает свое внимание на прескриптивных социальных нормах. Таким образом, религиозные нормы можно понимать как личностные репрезентации обыденного религиозного сознания о том, что следует делать или думать в определенных ситуациях.

3. Социально-когнитивный подход предполагает, что поведение, действие или суждение является следствием целого ряда факторов. С этой точки зрения, изучение фактического поведения или суждения не эффективно для выявления нормы.

N.A. Dubois приводит наглядный пример работы социальной нормы, ссылаясь на экспериментальное исследование J. Darley, C. Batson (Dubois, 2002). Исследование касалось следования норме альтруизма в ситуации оказания помощи. Испытуемыми были семинаристы, которых сложно заподозрить в эгоизме и безразличии. Однако авторами эксперимента была введена дополнительная переменная, согласно которой семинаристы торопились (J. Darley, C. Batson). N.A. Dubois говорит о наличии ситуационных ограничений, которые могут играть существенную роль в производстве нормативного поведения. В исследовании семинаристы, которые спешили оказали помощь в значительно меньшем количестве случаев. Означает ли это, что альтруистичное поведение не является нормативным? N.A. Dubois делает вывод, что ожидаемое поведение не наблюдалось, поскольку ему противостояли ситуационные переменные. В этом случае, сторонники социо-когнитивного подхода говорят о том, что существует множество причин, по которым поведение не всегда может быть нормативным.

Использование ряда повседневных ситуаций не способствует выявлению социальных норм. Производство нормативного суждения зависит от того, активирована ли нормативная ситуация. Под нормативной ситуацией понимаются такие ситуации, в которых субъекты включены во взаимоотношения, где есть потенциально оценивающий человек. Так, например, социальная норма может проявиться в ситуации при приеме на работу, в которой присутствует потенциально оценивающая сторона. Если работодатель задает вопрос о музыкальных предпочтениях потенциального работника, то он при ответе на данный вопрос будет транслировать социальную норму – репрезентацию желательного и правильного поведения в отношении своих музыкальных пристрастий.

Из этого положения социо-когнитивного подхода следует важный вывод, состоящий в том, что эмпирическое изучение религиозных норм должно происходить как изучение вида социальных норм.

### **Литература**

Курышева О.В., Чернов А.Ю. Содержание и динамика социально-возрастных норм в период взрослости. Волгоград: Из-во ВолГУ, 2015.

Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – другой»: социально-психологический анализ. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Саратов, 2012.

Усов Н.В., Кашапова А.Ф. Возрастные особенности персональной религиозности и усвоение норм религии в процессе социализации // Психология, социология и педагогика. 2013. №8 (23).

Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Мн.: АСАР, 2005.

Dubois N.A. Sociocognitive approach to social norms. NY.: Routledge, 2002.  
Darley J.M., Batson C.D. From Jerusalem to Jericho: a study of situational and dispositional variables in helping behavior // Journal of personality and social psychology. 1973. V. 27. P. 100-119.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОСЕМАНТИКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ**

**Н. Ю. Гладких**  
**Московский государственный психолого-педагогический университет,**  
**Москва, Россия**

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект №17-18-01610)

В статье представлен краткий обзор возможностей использования психосемантического подхода в исследованиях эффективности социальной рекламы, а также представлено описание психосемантической методики Socresponse, позволяющей проводить оценку эффективности социальной рекламы и получать практические рекомендации по ее разработке, доступные для внедрения.

Ключевые слова: психосемантика, социальная реклама, методика Осгуда, протоприятие.

## **USE OF PSYCHOSEMANTICS METHODS IN SOCIAL ADVERTISING EFFECTIVENESS STUDIES**

**N. Y. Gladkikh**  
**Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia**

The article provides a brief overview of possibilities of using the psychosemantic approach in social advertising effectiveness study and describes the psychosemantic methodology of Socresponse, which makes it possible to evaluate the social advertising effectiveness and get practical recommendations for its development that are available for implementation.

Keywords: psychosemantics, social advertising (public service advertising), Osgood's method, protodecision.

Психосемантика является одним из важнейших достижений российской психологической науки. Термин, предложенный В.Ф. Петренко и коллегами (Петренко, 1983), объединяет в себе совокупность методических подходов и инструментов анализа субъективного значения, позволяя, с помощью методов многомерной статистики, строить семантические пространства на уровне латентных установок и категорий коллективного бессознательного. В связи с этим, психосемантика является одним из наиболее популярных инструментов, предложенных психологической наукой практике – политических исследований, кросс-культурного анализа, психологии искусства, психологии рекламы и многих других.

Одной из наиболее востребованных в российской и зарубежной практике является методика семантического дифференциала Чарльза Осгуда. В своих работах Ч. Осгуд исходил из нескольких положений. Так, по его мнению, любой объект может быть описан

с точки зрения денотативных и коннотативных признаков. Денотативные признаки отражают прямые, объективно существующие характеристики, независимые от восприятия субъекта. Коннотативные признаки не являются объективными свойствами, а возникают вследствие переноса свойств, присущих одному объекту, на другой. Основным механизмом выделения коннотативных признаков является синестезия – возникновение ощущений одной модальности под воздействием стимула другой модальности. Осгудом был предложен перечень универсальных шкал, которые использовались для изучения семантических структур любой целевой аудитории в отношении любых объектов. Получаемый результат шкалирования по определению Осгуда представляет собой описание параметров групповых (среднестатистических) установок. Таких установок или факторов оценки Осгудом было выделено три: «оценка», «сила» и «активность». В исследованиях В.Ф. Петренко перечень этих факторов был также дополнен такими факторами как «упорядоченность», «сложность», и еще одним особенным фактором, названным «комфортность» (Петренко, 2010).

В контексте исследований социальной рекламы, важным для нас свойством данных, получаемых в ходе применения методики семантического дифференциала, является возможность их интерпретации как с позиции описания стимула, так и субъективных характеристик реакции. В результате применения процедур факторного анализа, можно выделить характеристики, которые с одной стороны – отражают «систему координат» в оценке стимула целевой аудиторией, а с другой стороны – характеризуют объект как обладающий перечнем этих характеристик. Характеристикой получаемых в ходе шкалирования данных является «денотативное сцепление» – притяжение полюсов шкал к объектам, обладающим комбинацией данных свойств, чем и предопределяется трансформация семантического пространства.

Для задач исследования факторов эффективности социальной рекламы нами была разработана методика, получившая название Socresponse, позволяющая изучить особенности детерминации возникновения проторешения – предварительной готовности сделать выбор в пользу предлагаемой в социальной рекламе альтернативы (призыв к изменению представлений, отношения или поведения) в ходе рекламной коммуникации (Гладких, 2011). Разработанная методика относится к группе психосемантических. Она позволяет на языке целевой аудитории, по понятным ей критериям оценки, поместить каждый предлагаемый объект на дифференциальную шкалу по степени соответствия этим критериям. Шкалы, по которым оцениваются все предлагаемые объекты, задаются самими респондентами и выявляются в ходе глубинного интервью. Таким образом, после применения факторного анализа к перечню шкал можно получить вторичные латентные факторы, которые связаны с возникновением проторешения. Помимо оценки по предложенным шкалам респонденты присваивают каждому тестируемому объекту определенный ранг, в зависимости от своего состояния после восприятия рекламного объекта. Для оценки проторешения в разработанной методике используется принцип ранговой шкалы, описывающей состояния проторешения. Такая шкала разрабатывается на основании интервью с автором (заказчиком) социальной кампании.

Путем подсчета корреляции между шкалами и рангами можно выделить характеристики, присутствие которых в рекламном объекте обеспечивает возникновение проторешения. Причем анализ корреляционных связей может быть проведен как на уровне отдельных качеств (шкал), так и на уровне вторичных факторов, выделенных в результате факторного анализа. Кроме того, на последнем этапе тестирования, испытуемым предлагается попарно сравнить все оцениваемые объекты. По сумме баллов, через использование показателей достоверности различий, можно получить данные сравнительной эффективности оцениваемых объектов. В качестве источников дополнительной информации, предлагаются открытые и полупроективные вопросы (незаконченные предложения).

Процедура проведения исследования выглядит следующим образом. На *первом* этапе исследования, на основании данных интервью с экспертами, владеющими информацией о цели данной рекламы и ее желаемых эффектах (способных описать состояние проторешения), создается ранговая шкала для оценки тестируемых объектов. Это позволяет четко определить и сделать одинаковыми для всех респондентов критерии оценки объектов с точки зрения возникновения проторешения. В качестве шкалы для оценки используется ранговая шкала, описывающая стадии проторешения, и представляющая собой континуум состояний – от самого «негативного» (в наименьшей степени способствующая формированию предпосылок положительного выбора) до самого «позитивного» (описывающего состояние возникновения проторешения). Идея ранговой оценки эффективности рекламы была впервые предложена О.А.Феофановым (Феофанов, 2000), а впоследствии развита А.Н. Лебедевым и А.К. Боковиковым (Лебедев, Боковиков, 1995). Авторы предлагали использовать пять рангов, для каждого из которых было дано унифицированное описание возможных рекламных эффектов. В данном случае, может быть любое количество рангов, и оно определяется на основании данных интервью с экспертами.

На *втором* этапе исследования, на основании данных глубинных интервью с представителями целевой аудитории, в результате применения процедуры контент-анализа и сопоставления данных интервью с частотным словарем, разрабатываются семантические шкалы для оценки тестируемых объектов. Для всех предложенных респондентами характеристик подбираются антонимы и таким образом создаются шкалы для оценки объектов. Каждый объект оценивается по всем шкалам. Оптимальное число шкал, достаточное для получения требуемых данных и не вызывающих сложностей и утомления при выполнении заданий составляет от 30 до 50.

На *третьем* этапе исследования разрабатываются источники дополнительной информации, позволяющие получить данные о понятности сообщения, его соответствии целевой аудитории и т.п. Перечень вопросов одинаков для всех объектов.

Кроме того, после выполнения всех заданий для всех объектов, респондентам предлагается выполнить их попарное сравнение, с предложением выбрать тот, который в наибольшей степени стимулирует к желаемой активности.

Если исследование проводится в нескольких группах, то порядок предъявления объектов в каждой группе должен быть различным. Это необходимо для того, чтобы нивелировать влияние факторов привыкания, усталости, изменения отношения к процедуре исследования и т.п.

Опыт использования данной методики показал, что она позволяет не только описывать семантическую структуру пространства оцениваемых объектов, но также позволяет получить рекомендации по доработке социальной рекламы для повышения ее эффективности, доступные для внедрения.

Особый интерес при этом представляют возможности научного осмысления получаемых с помощью методики данных. Спектр возможных приложений и направлений достаточно широк. Приведем для примера результаты одного из наиболее масштабных исследований, включающего анализ 89 объектов социальной рекламы. На основании данного исследования, с использованием методики Socreponse, были сделаны следующие выводы (Гладких, 2011):

- Несмотря на то, что в процессе формирования проторешения существует определенное (различное) количество факторов, выступающих в качестве «системы координат», организующей процесс принятия рекламного решения, наблюдается процесс свертывания значимых признаков до 1–3 факторов. Другими словами, несмотря на большое количество различимых признаков стимула, по которым происходит его оценка субъектом, только ограниченное количество из них (не более 3) выступают факторами, детерминирующими проторешение в социальной рекламе.

- Содержание факторов, детерминирующих проторешение, определяется содержанием и типом рекламного продукта. Однако существует единый фактор в оценке роликос социальной рекламы, который значимо связан с проторешением. Причем связь этих категорий является взаимодействующей. Фактор включает следующие характеристики: «качественность», «нужность» и «доступность», что соответствует обнаруженным В.Ф. Петренко факторам «оценки», «силы» и «сложности».

- Шкалы, входящие в состав факторов, детерминирующих процесс проторешения в социальной рекламе, отличаются инвариантной полюсной структурой. Исключениями являются только две шкалы: «спокойная – энергичная» и «тихая–громкая». Другими словами, проторешение может возникнуть как в ответ на тихую, так и громкую рекламу, а также спокойную и энергичную. Однако во всех остальных случаях полюс шкалы является инвариантным – проторешение с разной степенью вероятности возникает в ответ на один из полюсов семантической шкалы и не возникает в ответ на противоположный.

- Выявлено три шкалы, которые не вошли ни в один из факторов, детерминирующих проторешение – «честная – обманывающая», «обычная – необычная» и «веселая – грустная», что свидетельствует о том, что эти характеристики при оценке социальной рекламы не рассматриваются субъектом как значимые для принятия решения.

- Существует базовый полюс шкалы, однозначно детерминирующий проторешение – «запоминающаяся».

- Существует ряд шкал, которые с большой вероятностью детерминируют проторешение: «интересная», «чувствительная», «острая», «цветная», «жизненная», «полезная», «затрагивающая», «необходимая».

- Факторы, детерминирующие проторешение, могут быть изменены средствами рекламной коммуникации (цветового, композиционного, звукового оформления и т.п.) в сторону их усиления и как следствие – увеличения эффективности социальной коммуникации.

### **Литература**

Гладких Н.Ю. Специфика процессов принятия решений в ситуации рекламной коммуникации // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 1 (15). С. 88-93.

Гладких Н.Ю., Вайнер В.Л., Горлов С.Ю. Оценка эффективности социальной рекламы. М.: Изд-во Международного института рекламы, 2008.

Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. М.: Академия, 1995.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Эксмо, 2010.

Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983.

Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2000.

## **МЕХАНИЗМ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Т. Н. Горобец**

**Научно-исследовательский институт технической эстетики МТУ МИРЭА,  
Москва, Россия**

В работе представлены результаты теоретико-методологического исследования и анализа практических работ и эмпирического материала по теме массовидного явления аутодеструктивного поведения. В результатах исследования нашли отражение главные базовые механизмы саморазрушения человека в человеческом обществе – социально-психологические механизмы. Аутодеструктивное поведение формируется в результате взаимодействия человека с внешним миром, что оказывает мощное воздействие на «сшибку» основного инстинкта жизни – инстинкта самосохранения.

Ключевые слова: аутодеструкция, поведение, механизмы аутодеструктивного поведения, социально-психологические основы аутодеструкции.

## **MECHANISMS OF SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT**

**T. N. Gorobets**

**Scientific-Research Institute of Technical Aesthetics MTU MIREA, Moscow, Russia**

The paper presents the results of theoretical-methodological research and analysis of practical work and empirical material on issue of mass character of phenomenon of self-destructive behavior. The results of study reflected the main underlying mechanisms of self-destruction of man in human society – social-psychological mechanisms. Self-destructive behavior is the result of human interaction with the external world that exerts powerful influence on "clash" of the primary life instinct – the instinct of self-preservation.

Keywords: self-destructive, behavior, mechanisms of self-destructive behavior, social-psychological foundations of self-destruction.

Изучение механизмов нарушений поведения человека и поиск способов их диагностики являются значимой проблемой науки. Механизм формирования аутодеструктивного поведения понимается как совокупность состояний и процессов, из которых складывается алгоритм формирования патологического паттерна аутодеструктивного поведения (Горобец, 2006).

На выбор поведения человека влияют два вида факторов – внутренние и внешние. К внутренним факторам относят индивидуально-психологические особенности, которые определяют устойчивый набор стереотипов поведения, их рамки, выраженность, частоту, оформленность. В науке придание индивиду большей ответственности за выбор поведенческого стереотипа называют диспозиционизмом. Если признается главенствующая роль в поведении внешних воздействий – ситуационизмом (Darley & Watson, 1973). И те, и другие факторы в механизме аутодеструктивного паттерна поведения играют равнозначные роли. То есть индивидуально-типологические особенности человека в совокупности с ситуативными факторами играют равнозначные роли в выборе поведенческого паттерна. На формирование аутодеструктивных паттернов, закономерностей и особенностей оказывают влияние этнопсихологические, гендерные и возрастные параметры.

Детерминантой формирования аутодеструктивного поведения человека является блокада социальных и духовных потребностей, которая в конечном итоге приводит к

психологическому дискомфорту, психосоматическим расстройствам, а также к частичному или полному сбою адаптационных механизмов. В результате у значительной части людей происходит сдвиг в сторону бессознательной доминанты поведения и псевдокомпенсаторной деятельности по типу аутодеструкции.

Аутодеструктивное поведение человека проявляется в форме неадаптивной активности как бессознательное влечение к смерти, выражается в виде суицидальных действий и мыслей, наркоманий, алкоголизма, в стремлении выбора профессий и видов спорта, связанных с риском для здоровья и жизни. В условиях современной России аутодеструктивные формы поведения человека приобретают массовидный характер.

В механизмах формирования аутодеструктивного поведения огромную роль играют познавательные механизмы, которые основаны на антагонизме и единстве сознания и подсознания, неадекватности формирования модели мира, негативном самоотношении, неконгруэнтности процессов ин- и экстерииоризации, диссонансе между физиологией и психологией восприятия, камуфляжной функции мышления, эмоциональной памяти – принципе минимизации отрицательных и максимизации положительных эмоций, снижении функции удержания в памяти и запоминания.

Биологические механизмы аутодеструктивного поведения заключаются в количественных характеристиках воспринимающих психотропное вещество рецепторов; физической зависимости, росте толерантности, абстинентном синдроме, гендерных особенностях, низком уровне определенных биологически активных веществ, сниженной функции в окислительно-восстановительных процессах, анальгезирующем и эйфорическом эффекте психотропных веществ, а также в подавлении инстинкта самосохранения, что обеспечивает преобладание влечения к смерти над влечением к жизни.

Психологические механизмы аутодеструктивного поведения заключаются в псевдокомпенсаторной деятельности, сдвиге мотива на цель, широком спектре психологических защит, деформации и объективизации субъективного опыта, психологической зависимости от психоактивных веществ и формировании патологической потребности.

Креативные механизмы заключаются в потребности в целеполагании, в основе лежит неудовлетворенность миром и порядком вещей; получение удовлетворения только от ожидаемого результата; высокая степень активности; феномен самоотдачи; феномен нарциссизма; феномен диссонанса внешнего и внутреннего состояния личности относительно мнения референтной группы; феномен индукции в массовидных формах аутодеструктивного поведения.

Когнитивные механизмы аутодеструктивного поведения заключаются в избирательном подходе в поиске и выборе сведений из памяти, особенности биологического интеллекта – осознании аутодеструкции; дефицитарном состоянии социального интеллекта, приводящего к дезадаптации; когнитивном диссонансе; нарушении чувства времени и порядка событий; рассогласование прогноза и реально поступающей информации.

Аутопсихологический механизм аутодеструктивного поведения заключается в негативных переживаниях и неспособности позитивно рефлексировать мир и его воздействие на себя; неконгруэнтности общения и негармоничности самовыражения; личностной незрелости; дезинтеграции организованной целостности; рассогласовании принципа взаимодополнительности; физиологическом расщеплении мозга; а также нарушении закона перерастания развития в саморазвитие.

Социально-перцептивные механизмы аутодеструктивного поведения выражаются в завышенной или заниженной самооценке; экстрапунитивной установке к внешнему миру и интрапунитивном самоотношении, что и порождает безразличное отношение к своей собственной перспективе жизни. Социально-психологические механизмы аутодеструктивного поведения выражаются в нарушении баланса адаптации личности к своей социальной роли; аутодеструкция является результатом психотравмы, роста внутреннего протеста и формирования внутриличностного конфликта, идеологического и

пропагандистского компонента воздействия на человека и социальной моды, эксплуатации человека человеком, трансформации идеалов, целей и смыслов, а также резкой сменой ценностей и образа жизни.

Социально-психологические аспекты механизма аутодеструктивных массовидных паттернов поведения: общение, группы, сознание (ценностные ориентации, этика и мораль, личность).

Социально-психологический механизм формирования аутодеструктивных паттернов поведения базируется на взаимодействии и способах общения в семье (микро- и мезосоциум), и в обществе (макросоциум). Способы взаимодействия отражаются в таких поведенческих феноменах как субординация, главенствование (лидерство), существование распределения так называемых женских и мужских обязанностей.

Гендерные различия в агрессии рассматриваются как порождающиеся, главным образом, противоположностью гендерных ролей, разнонаправленностью формирования стереотипов полоролевого поведения. В поведении мужчин социальные ожидания связаны с демонстрацией силы, независимости, уверенности в себе, а, значит, и определенной степени агрессивности, чего не ожидается от женщин. В связи с данным положением следует показать, что аутодеструктивное поведение по данному варианту развития агрессии у мужчин и женщин практически без очевидных различий протекает по типу канализации агрессии в аутоагрессию. Это происходит при изменении вектора избыточной активности в состоянии агрессии с гетеро- на аутоагрессию и в этом играет роль основной социально-психологический механизм – социально-психологическая регуляция поведения.

Глубинный психоанализ трактует социально-психологический механизм аутодеструктивного поведения как результат психотравмы, механизм которой предполагает возникновение деструктивных и даже агрессивных тенденций в отпавлении поведения в процессе общения, а также переход деструкции и агрессии в аутодеструкцию и аутоагрессию. З.Фрейд видит травму как субъективную память, пронзающую психическую оболочку, которая при оптимальных обстоятельствах отклоняет ее. Взрывная и аутодеструктивная структура возникает при прорыве блокированной информации (при нарушении человеком принципа удовольствия) из подсознания в сознание.

Социально-психологический механизм развития аутодеструктивных паттернов поведения человека базируется на объективном воздействии общества (макросоциума) на индивида, который в процессе интериоризации принимает для себя решение следовать принятым в мезосоциуме социально одобряемым поведенческим нормам или, напротив, не следовать им. Социально одобряемые стандарты поведения, бесконфликтность, конформизм, подчинение личных интересов общественным и другие модули поведения внешне могут быть выполняемы человеком. Но в интрапсихическом пространстве возможен нарастающий протест и формирование внутриличностного конфликта. При наличии высокой степени нормативности в случае блокирования реализации потребностей рано или поздно энергия нереализованных потребностей выльется в аутодеструкцию, так как гетероагрессию в силу усвоенных правил и норм человек позволить себе не может.

Общество на сегодняшний день декларативно выступает против употребления психоактивных веществ, которые на деле общедоступны. Также играет роль социальная мода на употребление психоактивных веществ в соответствующих социальных группах населения, которая в немалой степени формируется средствами массовой информации, кинофильмами, пропагандирующими употребление психоактивных веществ. Социально-психологическая составляющая употребления психоактивных веществ проявляется в улучшении процессов коммуникации, за счет снятия психического напряжения и

развития эйфории. То есть психоактивные вещества являются «социальными катализаторами», облегчающими межличностное общение. Следующим социально-психологическим моментом в механизме развития аутодеструкции является чувство принадлежности к определенной группе, а именно к микросреде, в которой господствует субкультура употребления психоактивных веществ (групповая аутодеструкция). Групповая аутодеструкция протекает быстрее и прогностически неблагоприятнее, чем индивидуальная. Тем более, что в групповой аутодеструктивной среде человек, начинающий употребление психоактивных веществ, находит и поддержку, и одобрение, и доверительное общение, и снятие социальных запретов. Группа с субкультурой аутодеструктивного поведения обеспечивает человеку эмоциональные привязанности в противовес прежней здоровой среде, в которой человек ощущал неполноценность контактной системы, чувство утраты смысла жизни. Социально-психологический механизм линейно детерминирован с ролью семьи, референтной группы, социальной и экономической организацией специфики среды, в которой живет человек при формировании аутодеструктивного поведения.

Социально-психологический механизм аутодеструкции в процессе обучения, воспитания, социализации может сделать человека деструктивным через отношения близости и доверия. Начинается деструкция со слова «эксплуатация» как «эгоистическое использование для чьей-то собственной пользы или преимущества». В большинстве случаев эксплуатацию позволяют себе люди, имеющие власть над другими людьми.

Социально-психологический механизм аутодеструктивного поведения проистекает из терпимости к нему (особенно к употреблению алкоголя и табакокурению) большинства членов общества. Несмотря на то, что более 90% населения нашей страны осуждают употребление алкоголя как таковое, но только от 50 до 70% людей осуждают асоциальное поведение в состоянии опьянения. Также на основании проведенных социологических опросов в ВУЗах Москвы выявлено, тридцать процентов относятся одобрительно к узакониванию употребления наркотических и других психоактивных веществ (Горобец, 2007).

Социально-психологический механизм аутодеструктивных массовидных паттернов поведения проистекает из определения данного вида девиантного поведения, которое дает современная клиническая психиатрия, а именно: феномен аутодеструктивного поведения – это устойчивый паттерн поведения, проявлениями которого являются: направленность на избегание или разрушение способов получения удовлетворения потребностей естественным путем; вовлекающий в ситуации, в которых индивид будет страдать, направленный на отвержение и делающий неэффективными попытки помощи, целенаправленно побуждающий негативные реакции со стороны окружающих и направленный на добровольное принесение себя в жертву. Как правило, подобный паттерн формируется в молодости, реже в зрелом возрасте.

Основные факторы социально-психологического характера проявления аутодеструктивных паттернов поведения – это ломка, революционная трансформация идеалов, целей, смыслов и «образа жизни, смена ценностей, неумение согласовывать интересы разных групп и людей, сдвига в менталитете, быстрых сдвигов в массовом сознании. Проекты реформ, которые предлагались в России, часто вступали в конфликт с культурой основной части общества» (Ахиезер, 1994). В социально-психологическом механизме имеет место отражение в массовой психике явления утраты ценностей, девальвация нравственных ориентиров, то есть духовный кризис. Это порождает при осознании панические массовидные настроения, которые индуцируют реакции насилия, направленные против личности, а при невозможности гетероагрессии в силу различных причин, реакции насилия направляются на себя – аутодеструкция в различной форме: «...реакция насилием против себя или других людей, она всегда происходит от психологической ни-

щеты масс, ... Только избавление от такой нищеты может остановить жестокость и удерживать людей вместе» (Московичи, 1996, с.338).

В группах с аутодеструктивными тенденциями новые члены испытывают на себе фасилитирующее, поддерживающее отношение, то есть в данном случае работает социально-психологический механизм психологической поддержки, обретение уверенности в правильности выбранного пути, самоопределении и самоидентификации – и вместе с тем данная группа освобождает от семейных конфликтов, поддерживает и формирует аутодеструктивную модель поведения, избавляя от негативных фиксированных ролей, вселяя надежду и позитивные ожидания.

Социально-психологический механизм аутодеструктивного поведения по всей видимости, основывается также и на глубинной психологии масс. На основе доверия к лидеру, управленцу-руководителю, партийному вождю человек в своем сознании перекладывает ответственность за свои поведенческие акты на вышестоящее облеченное властью лицо и без рассуждений и размышлений выполняет директивы, исходящие сверху вниз. Эта сторона социальной адаптации как пассивная форма имеет в основе своей момент зарождения внутриличностного конфликта. И вот почему: человек совершает поступки и просто поведенческие акты по указанию управленца, при этом осознавая, что данное поведение не соответствует его собственным представлениям о том, что хорошо – что плохо, своим выработанным в процессе воспитания установкам, ценностным ориентациям и морально-нравственным принципам. «Он совершает действия, которые осуждает его совесть и которые противоречат его интересам» (Московичи, 1996, с.38). Этот феномен – феномен выполнения действия вопреки собственным личным интересам и установкам и порождает интрапсихический дискомфорт, состояние когнитивного диссонанса и человек начинает искать способы психологической защиты от раздражающего его психику противоречия и в конечном счете от саморазрушения (аутодеструкции).

В основе данного поведения по распоряжению управленца лежит устанавливающаяся связь между человеком и общностью (группой, коллективом, командой), которая также ориентирована в своей деятельности на управленца. Данная связь устанавливается в трех фазах: «инстинктивный страх, тревожное ощущение непреодолимой утраты, наконец, гигантская круговерть загадочных, почти осязаемых, если невидимых воздействий, - все это кричащая правда» (Московичи, 1996, с.41).

Каким же образом происходит воздействие, влияние, внушение? Человек, поддаваясь обаянию лидера или своей и его (управленца) функциональной роли, впадает в состояние иллюзии, при котором создается в сознании конструкция о том, что данное решение человек принял сам и тем самым выполняет распоряжение, отодвигая от себя реальное существо процесса взаимодействия, а именно: человек ни в коем случае в момент выполнения указания не желает отдавать себе отчета в том, что он в данной ситуации есть объект воздействия, объект суггестии. Момент осознания этого является не менее болезненным для человека и может сыграть не последнюю роль в запуске формирования аутодеструктивного паттерна поведения.

В развитии аутодеструктивного поведения как массовидного явления играет не последнюю роль гипертрофированное состояние унифицированности, которое родилось в связи с массовым оттоком населения из сельской местности в города. Деревня традиционно была и есть носителем национальных патриархальных традиций, обычаев, правил и регламентированного поведения. Человек современный – это человек, подверженный влиянию социальной моды, насаждаемой средствами массовой информации. Современные средства коммуникации формируют общественное мнение, формируют психологию общества, а также политику современного периода. Социально-психологическое воздействие рекламы, направленной на формирование аутодеструктивного пове-

дения как массовидного явления, очевидно. СМИ привлекают внимание к проблеме алкоголизма, наркомании, суицида через горячие скандальные факты, разоблачения, гиперболизацию фактов и событий, имеющих отношение к данным явлениям.

Контекст сенсационности исключает такие важные воспитательные и профилактические элементы, как осуждение данного явления, демонстрацию последствий этого зла и такая подача информации запускает механизм аффекта подражания – у незрелой личности возникает стремление подражать, чтобы почувствовать себя либо взрослым, либо сопричастным, либо умеющим самостоятельно принимать решения и т.д. Также может возникать стремление к идентификации с данной группой «быть как все». Если в микро – и мезосоциальном окружении есть личности с той или иной аутодеструктивной формой поведения, то помимо вышеперечисленных механизмов возникают еще и другие – повысить свой авторитет среди сверстников, расширение дружеских контактов, стремление группироваться по какому-либо признаку или форме аутодеструкции.

Отсутствие цензуры, умело замененное на свободу слова, приводит к тому, что реклама психоактивных веществ и форм аутодеструктивного поведения заполонила экраны благодаря тем, кому это выгодно.

Итак, аутодеструктивное поведение формируется по следующему основному социально-психологическому механизму: разрушение модели баланса – адаптации личности к социальной роли, отражающей равновесие между человеком и социальной средой – это приводит к полиморфным явлениям психического дискомфорта – дезадаптации – развитию псевдокомпенсаторной деятельности; в контексте социального психоанализа определяется как результат психотравмы (субъективная память, нарушающая психическую целостность, оболочка которой при оптимальных обстоятельствах отклоняет ее); защитной реакцией индивида является гетероагрессия. Но в результате социально-психологической регуляции поведения гетероагрессия изменяет свое направление и проявляется как аутодеструкция или как манифестная форма – аутоагрессия.

### **Литература**

Ахиезер А.С. Культура и реформа. Беседа с А.И. Пригожиным // Вопросы философии. 1994. № 7-8. С.37-47.

Горобец Т.Н. Феномен аутодеструктивного поведения: социально-психологический и акмеологический аспекты. М.: Эко, 2006.

Горобец Т.Н. Психологическая, социально-психологическая и педагогическая система акмеологической профилактики аутодеструктивного поведения // Вестник университета (Государственный университет управления). 2007. №1(27).

Московичи С. Век толп. М., 1996.

Darley J. & Batson C.D. From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1973. №27. P.100-108.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ КОНТАКТЫ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**И. А. Горьковая, А. В. Микляева**

**Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия**

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, отделение гуманитарных и общественных наук, грант 17-06-00336 «Социально-психологические детерминанты жизнестойкости подростков с ограниченными возможностями здоровья»

В статье приведены результаты исследования системы социальных контактов подростков с нарушениями зрения разной степени (слабовидящие и слепые). Показано, что система социальных контактов слабовидящих подростков в целом не отличается от системы социальных контактов, характерной для их условно здоровых сверстников. Система социальных контактов слепых подростков по количественным показателям также сходна с системой социальных контактов условно здоровых подростков, однако имеет качественную специфику, выражающуюся в меньшей дифференцированности и большей инструментальности контактов с другими людьми.

Ключевые слова: подростки, подростки с нарушениями зрения, социальные контакты, поддержка, социализация.

## **SOCIAL INTERACTIONS OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

**I. A. Gorkovaya, A. V. Miklyeva**

**Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia**

The article presents the study of social contacts of adolescents with visual impairments of different degree (purbblind and blind). The results show that social contacts of visually impaired adolescents are not generally different from the system of social contacts specific to their healthy peers. Quantitative indicators for the social contacts of blind adolescents are also similar to the system of social contacts of healthy adolescents, however, social contacts have qualitative specificity, which is expressed in less differentiation and more instrumentality of contacts with other people.

Keywords: adolescents, adolescents with visual impairments, social contacts, support, socialization.

Подростковый возраст традиционно рассматривается как период, в который закономерно возрастает противоречивость взаимодействия личности и социальной среды. Эта проблема особенно актуальна для подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и, в частности, с нарушениями зрения, для которых на фоне подросткового кризиса характерно усиление риска развития дезадаптивных тенденций в развитии личности (Коган, Яковлева, 2012; Морозова, 2002 и др.) Исследования особенностей личностного развития подростков с нарушениями зрения (Евмененко, Трущелева, 2008; Липкова, 2001; Литвак, 1998; Солнцева, 2006 и др.) показывают, что наиболее специфично в данном случае протекает развитие коммуникативной и аффективной сфер личности. Применительно к коммуникативному развитию, в частности, показано, что нарушения зрения приводят к затруднениям в сферах установления контакта с собеседником

(Самохвалова, 2015), социальной перцепции (Зорина, 2010), поддержания диалога (Виленская, 1990), коммуникативного самоконтроля и рефлексии (Самохвалова, 2015). В качестве дополнительных факторов риска развития коммуникативных затруднений могут выступать некоторые личностные черты, типичные для слабовидящих подростков и оказывающие негативное влияние на характер их отношений с другими людьми: негативизм, эгоистичность, неустойчивость настроения, раздражительность, импульсивность, склонность к манипулированию и т.д. (Зиновьева, 2012; Коган, Яковлева, 2012).

Помимо специфических коммуникативных трудностей, связанных с негативными эффектами зрительной депривации, подростки с нарушениями зрения испытывают нормативные (обусловленные особенностями подросткового возраста) коммуникативные затруднения, а также трудности, связанные с переживанием имеющихся нарушений здоровья. В силу этого на подростков с нарушениями зрения оказывает воздействие «тройная нагрузка коммуникативных трудностей» (Самохвалова, 2015), причем величина этой нагрузки усиливается по мере увеличения глубины зрительных нарушений (Ростомашвили, 2000).

Необходимо отметить, что нарушения зрения сами по себе не являются непреодолимым препятствием на пути развития коммуникативного потенциала подростка, однако, являясь фактором риска развития коммуникативной дезадаптации, могут приводить к сокращению количества и снижению качества социальных контактов (Солнцева, 2006), сокращению круга общения до границ референтной группы, состоящей из одноклассников с аналогичными нарушениями здоровья (Зиновьева, 2012). Между тем, современными исследованиями показано, что широкая система социальных контактов является важным условием благополучного личностного развития подростков вообще (Бойко, Казьмина, 2014; Казьмина, 1997), и подростков с нарушениями зрения в частности (Суворина, 2015), поскольку обеспечивает подростка ресурсом социальной поддержки, необходимым для успешного преодоления различных жизненных трудностей. Однако, при очевидной актуальности задачи изучения специфики системы социальных контактов подростков с нарушениями зрения в контексте проблемы повышения качества жизни и социальной адаптации подростков с ОВЗ, данный вопрос изучен в современной психологии весьма фрагментарно.

Целью проведенного нами исследования стало изучение особенностей системы социальных контактов подростков с нарушениями зрения. В качестве основного метода сбора эмпирических данных применялась методика «Социальные сети подростка» (Казьмина, 1998), с помощью которой фиксировались следующие показатели, характеризующие систему социальных контактов подростков: 1) размер социальной сети; 2) плотность социальной сети; 3) инструментальная поддержка; 4) эмоциональная поддержка; 5) количество внутрисемейных связей; 6) количество социальных связей за пределами семьи. В исследовании приняли участие 61 подросток с нарушениями зрения различной степени тяжести в возрасте 13-16 лет, из них 41 мальчик и 21 девочка, учащиеся специализированной школы-интерната № 1 им. К.К. Грота г. Санкт-Петербурга (39 слабовидящих подростков и 22 подростка с глубокими нарушениями зрения, остаточное зрение менее 0,05%). Среди опрошенных подростков с нарушениями зрения пятеро являются сиротами и проживают на территории школы-интерната постоянно. В данной статье проанализированы социальные контакты только тех подростков, которые проживают в семьях. Контрольную группу составили 112 условно здоровых подростков в возрасте 13-15 лет, из них 53 мальчика и 59 девочек, учащиеся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что различия между группами подростков с нарушениями зрения и условно здоровых подростков по показателям, характеризующим их социальные контакты с другими людьми, не слишком значительны, и в целом система социальных контактов подростков с нарушениями зрения,

вне зависимости от степени тяжести этих нарушений, по большинству исследуемых параметров сопоставима с данными, полученными на выборке условно здоровых подростков, а в некоторых случаях превосходят их.

Так, усредненный показатель «размер социальной сети», характеризующий количество людей. Упомянуемых подростком как партнеров по взаимодействию в различных ситуациях, составляет 5,55 в выборке подростков с глубокими нарушениями зрения, 5,12 в выборке слабовидящих подростков и 4,88 в выборке условно здоровых подростков (различия между группой слепых и условно здоровых подростков достоверны,  $U=812$ ,  $p<0,05$ ). Согласно данным, которые приводит автор методики, для здоровых, социально адаптированных людей размер социальной сети колеблется в интервале 10-30 человек (Казьмина, 1998), однако в нашем исследовании в этот диапазон не попали показатели ни одного испытуемого. Диапазон показателей по этому параметру варьируется в пределах от 1 до 9 во всех трех выборках. Мы предполагаем, что эти результаты могут быть следствием избирательности в общении и оценках других людей, присущих подросткам, и не указывают прямо на какие-либо нарушения в системе социальных контактов. В этой связи интересно, что самыми избирательными при характеристике своих социальных контактов оказались подростки, составляющие контрольную группу, а наименее избирательными – слепые подростки.

Это предположение косвенно подтверждается при сопоставлении индексов плотности социальной сети, демонстрирующих соотношение «ядра» и «периферии» системы социальных контактов (чем ниже показатель, тем менее дифференцированными являются «ядро» и «периферия»). Самым низким оказался усредненный индекс плотности социальной сети, полученный в выборке подростков с глубокими нарушениями зрения (1,04). В выборках слабовидящих и условно здоровых подростков данный показатель составил 1,19 и 1,12 соответственно. Эти показатели оказались невысокими во всех трех группах, что говорит о низкой дифференцированности системы социальных контактов в подростковом возрасте в целом, однако наименьшие значения, полученные в выборке подростков с глубокими нарушениями зрения, указывают на то, что дифференцировка отношений с другими людьми по степени близости, ролевым и ситуационным признакам дается им труднее, чем подросткам с частично сохранным или сохранным зрением.

По всей вероятности, именно этим обусловлены и высокие показатели инструментальной поддержки, полученные при анализе системы социальных контактов подростков с глубокими нарушениями зрения (усредненный показатель составляет 3,82, 3,27 и 2,93 в группах подростков с глубокими нарушениями зрения, слабовидящих и условно здоровых подростков соответственно, различия между группами подростков с глубокими нарушениями зрения и условно здоровых подростков достоверны,  $U=738$ ,  $p<0,01$ ). По всей вероятности, подростки с нарушениями зрения склонны воспринимать систему своих социальных контактов, прежде всего, с позиции получения помощи прикладного, житейского порядка, при этом вопросы эмоциональной поддержки от партнеров по общению отходят на второй план (показатели эмоциональной поддержки составляют 2,27, 2,03 и 2,32 в выборках подростков с глубокими нарушениями зрения, слабовидящих и условно здоровых подростков соответственно).

Соотношение семейных и внесемейных связей в системе социальных связей подростков с нарушениями зрения аналогично тому, которое наблюдается в выборке условно здоровых подростков. В выборке подростков с глубокими нарушениями зрения семейные связи занимают 45% от общего объема социальной сети, в выборке слабовидящих подростков – 32%, в выборке условно здоровых подростков – 39%. Различия между выборками статистически недостоверны, однако на уровне выраженной тенденции можно говорить о том, что по мере нарастания степени нарушений зрения

количество внесемейных социальных контактов подростков сокращается, в то время как для их сверстников с частично сохранным зрением эта тенденция не характерна.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что системы социальных контактов слабовидящих подростков по количественным и качественным показателям сходна с системой социальных контактов, характерной для условно здоровых подростков. В случае подростков с глубокими нарушениями зрения система социальных контактов имеет качественную специфику, выражающуюся в меньшей дифференцированности и большей инструментальности отношений с другими людьми.

### **Литература**

Бойко О.М., Казьмина О.Ю. Соответствие характера восприятия социальной поддержки качеству ядра социальной сети // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, №1. С. 129-138.

Виленская А.М. Особенности личности учащихся старших классов школ слепых // X научная сессия по дефектологии. М.: Полиграфсервис, 1990. С. 12-13.

Евмененко Е.В., Трущелева А.В. Психология лиц с нарушениями зрения. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008.

Зиновьева Е.А., Свистунова Е.В. Особенности отношения слабовидящих подростков к себе и социально-значимым людям // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. С.221-233.

Зорина С.С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения // Специальное образование. 2010. № 4. С. 20-26.

Казьмина О.Ю. Структурно-динамические особенности систем межличностных взаимодействий у больных юношеской малопрогрессирующей шизофренией. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1997.

Казьмина О.Ю. Тест «Социальные сети подростка» // Школьный психолог. 1998. № 41. С. 2.

Коган Б.М., Яковлева А.В., Личностные особенности слабовидящих подростков // Специальное образование. 2012. № 2. С. 67-114.

Липкова О.И. Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушением зрения. Дисс... канд. психол. наук. М., 2001.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.

Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2002.

Ростомашвили И.Е. Особенности самосознания подростков в условиях зрительной депривации. Дисс... канд. психол. наук. СПб., 2000.

Самохвалова А.Г. Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология 2015. Т.4, №2. С.39-53.

Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М.: Классикс стиль, 2006.

Суворина Н.П. Я-концепция слепых и слабовидящих подростков как фактор социальной адаптации // Психология образования: вчера, сегодня, завтра: материалы I Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2015.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

С. А. Гришаева

Государственный университет управления, Москва, Россия

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований социальных представлений российской молодежи, отражающих ее ожидания и опасения относительно своего будущего и перспектив самореализации в современном российском обществе, рассматриваются и анализируются источники формирования ценностей молодежи, оцениваются возможные «зоны риска» и «зоны развития» современной молодежи и предлагаются возможные пути оптимизации молодежной политики.

Ключевые слова: социальные представления, молодежь, ценности, самореализация.

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF RUSSIAN YOUTH

S. A. Grishaeva

State University of Management, Moscow, Russia

Results of theoretical and empirical research of social representations of Russian young people, depicting expectations and concerns about their future and self-realization in modern Russian society prospective, are considered. Sources, forming youth values are analyzed. “Risk-zones” and “development-zones” are estimated and potential ways of optimization of youth policy are offered.

Keywords: social representation, young people, values, self-realization.

Изучение социальных представлений сегодня становится все более актуальным, в том числе и благодаря их способности отвечать ситуации динамично изменяющегося общества (Емельянова, 2016). Социальные представления определяются в научной литературе как социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание, направленное на освоение окружающей среды, объяснение фактов и идей, существующих в мире (Почебут, Мейжис, 2010) и выполняющее множество важнейших функций, в частности, функции интерпретации реальной действительности и ориентации поведения и социальных отношений. Именно поэтому изучение социальных представлений молодежи необходимо, т.к. позволяет прогнозировать поведение индивидов в соответствующих ситуациях. Молодежь представляет собой динамично развивающуюся группу (Социология молодежи, 2017) с формирующейся и модернизирующейся системой ценностей. А именно ценности (точнее, знания, основанные на ценностях) являются ядром социальных представлений.

В мае 2017 года автором (в составе научного коллектива Государственного университета управления (ГУУ), Москва) было проведено исследование ценностных ориентаций российской молодежи (было опрошено 1600 респондентов по всей России). По результатам исследования можно сделать некоторые выводы о системе ценностей молодых россиян.

Наиболее значимыми жизненными целями для молодежи являются:

- иметь хорошую семью (77,7%);
- жить в достатке (67,9%);
- устроиться на хорошую работу (62,7%);
- иметь свою квартиру (59,3%).

Как мы видим, материальные ценности достаточно явно представлены среди молодежи, но при этом доминирующую позицию все-таки занимает такая ценность как «семья», что не может не внушать оптимизм, так как в последнее время много говорится о кризисе института семьи. Кстати, возможно, преобладание материальных ценностей тоже в некоторой степени обусловлено желанием иметь хорошую семью, т.к. наличие семьи требует определенного уровня материального достатка, к которому так стремится молодежь.

При этом нужно отметить, что не только достаток важен для молодых людей. Половина респондентов (49%) настроена альтруистически, готова приносить пользу другим людям. Таким образом, здесь открывается множество возможностей для вовлечения молодых людей в волонтерскую деятельность.

Интересно отношение молодых людей к работе: 62,7% молодых людей выбирают в качестве жизненных целей устройство на хорошую работу, при этом только четвертая часть считают любимую работу источником счастья. Налицо диссонанс в системе социальных представлений молодежи о работе: работа не является средством самореализации, но необходима в качестве инструмента достижения сопутствующих целей.

Достаточно высокий процент респондентов (53,5%) среди жизненных целей отмечает получение хорошего образования. Но при этом в среде экспертов существует мнение, что образование становится инструментальной ценностью, ценны не столько знания, сколько наличие диплома. Кстати, возможно этим объясняется и высокий миграционный потенциал молодежи в отношении образовательной миграции (Волох, Гришавина, 2017).

Несмотря на то, что молодежь этого возраста отличается высоким уровнем амбициозности, только шестая часть респондентов (15,5%) выбирает среди значимых целей власть, возможность руководить другими людьми. Это коррелирует с результатами других исследований по проблематике молодежи, в которых отмечается, что молодые люди не готовы брать ответственность на себя за других людей, а любая власть подразумевает ответственность (Социология управления, 2013).

По мнению экспертов, молодежь готова защищать то, что для нее важно. Причем, как показало исследование, таких людей больше половины (они готовы рисковать, драться, бороться с жизненными обстоятельствами). Но есть и сегмент пассивной молодежи, их достаточно много, пятая часть, которые не хотят выделяться, бороться с жизненными обстоятельствами, выбирают альтернативу «плыть по течению». Эти двадцать процентов респондентов представляют собой группу ведомых, они готовы плыть по течению, подстраиваться под жизненные ситуации, идти за теми, кто их поведет, т.е. представляют некоторую зону риска, поскольку могут пойти за любым, кто будет в тренде.

У половины респондентов (52,9%) достаточно позитивные ожидания от завтрашнего дня. Они считают, что добьются в жизни большего, чем их родители. Что естественно с точки зрения теории возвышающихся ожиданий – мы всегда стремимся к большему и лучшему по сравнению с настоящим днем. К сожалению, каждый третий молодой человек сомневается в том, что его жизнь сложится удачно, а почти 6% молодых людей со страхом и пессимизмом ждут завтрашнего дня. Если молодые люди сомневаются в том, что их жизнь сложится удачно, значит они не удовлетворены современным состоянием действительности и не верят в успешное будущее. Эта группа молодежи может быть зоной риска, тем более, если это накладывается на типичную для молодежи ориентацию на перемены. Устремленность молодежи к переменам, по мнению экспертов, представляет собой две стороны одной медали. С одной стороны, инновационность, с другой – радикализм молодежи. Как считают эксперты, важно, чтобы молодые люди не выходили на баррикады, а инновационный потенциал молодежи использовался в карьере, экономической и политической сфере.

Влияние социального представления на группу проявляется в том, что при помощи его различной интерпретации достигается возможность манипулировать фактами общественной жизни, а также способствовать формированию групповой (социальной) идентичности (Андреева, 2013). На наш взгляд, эта характеристика социальных представлений может быть использована при осуществлении молодежной политики, когда молодых людей вовлекают в различные экстремистские и тому подобные группы с использованием манипулятивных технологий формирования негативной социальной идентичности и некорректных социальных представлений.

### **Литература**

Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013. №1(9). С.39-49.

Волох В.А., Гришаева С.А. Международная образовательная миграция в современной России: особенности, проблемы и перспективы // Социальная политика и социология. 2017. Т.16. №1(120). С.80-87.

Емельянова Т.П. Социальные представления. История, теория и эмпирические исследования. М.: ИП РАН, 2016.

Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010.

Социология молодежи / отв. ред. Р. В. Леньков. М.: Юрайт, 2017.

Социология управления / под ред. В. И. Башмакова, В. Н. Князева, Р. В. Ленькова. М.: Юрайт, 2013.

## **МОРАЛЬНОЕ И МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОощРЕНИЕ: ЧТО ВАЖНЕЕ ДЛЯ ЛИДЕРОВ И ПОДЧИНЕННЫХ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**С. Т. Гулямова**

**Бухарский государственный университет, Бухара, Узбекистан**

Стимулирование и поощрение считаются основными объектами исследования для таких наук как психология, педагогика, экономика, менеджмент, маркетинг, социология и т.д. Мы использовали эмпирический социологическо-психологический метод полустандартизированного интервью для изучения и сравнения мнений людей, руководителей и подчиненных, в Университете английского и иностранных языков, Хайдарабад, Индия, о стимулировании (моральном и материальном поощрении).

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, мотивация в соответствии с результатами, мотивация по статусу, потребность, стимуляция, поощрение, моральное поощрение, материальное поощрение.

## **MORAL AND MATERIAL ENCOURAGEMENT: WHICH OF THEM ARE MORE IMPORTANT FOR LEADERS AND EMPLOYEES (RESULTS OF SOCIOLOGICAL- PSYCHOLOGICAL RESEARCH)**

**S. T. Gulyamova**

**Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan**

Stimulus and motivation is counted the main object of research of several subjects like psychology, pedagogy, economy, management, marketing, sociology and so on. We used one of the empiric sociological and psychological methods named semi standard interview to examine the opinions of the people: the leaders and the employees (Advanced group (ITP-55) in

the English and Foreign Languages University, Hyderabad, India, under ITEC program) on the issues of stimulus: moral and material encouragement and to compare their minds.

Keywords: Motivation, inner motivation, motivation according to results, motivation according to status, requirement, stimulation, encouragement, moral encouragement, material encouragement.

A leader is “a person who influences a group of people towards the achievement of a goal”. A leader is the one in the charge, the person who convinces other people to follow. A great leader inspires confidence in other people and moves them to action. A leader is the head guy or gal, the one running the show. The leader of the band calls the shots and sets the tempo for the music. A conductor is the leader of an orchestra; all musicians look to him or her to know when to begin and end playing their instruments. A president is the leader of a country whose decisions make a difference to the whole population. A leader comes first in line – in a parade or a social system – and gets a lot of attention, but ultimately, a leader needs followers.

What makes a good leader? Here are some of their most important characteristics (Mayhew R. How to deal with subordinates who refuse to respect you. 2015):

1. Self-Awareness. A leader has an intimate knowledge of his/her inner emotional state. He/she knows his/her strengths and weaknesses. He/she knows when they are working in flow and when they are over worked. S/he knows self, including capabilities and limitations, which allows her/him to push their self to their maximum potential;

2. Self-Direction. Leaders are able to direct themselves effectively and powerfully. They know how to get things done, how to organize tasks and how to avoid procrastination. They know how to generate energy for projects, to calm themselves when angered. They can make decisions quickly when necessary, but can also slow to consider all the options on the table;

3. Vision. They are working towards a goal that's greater than themselves. It could be something small, like the success of the team, or a larger vision like world peace. Working towards a vision is far more inspiring than working towards personal pain;

4. Ability to Motivate. Leaders don't lead by telling people what they have to do. Instead, leaders cause people to want to help them. A key part of this is cultivating their own desire to help others. When others sense that they want to help them, they in turn want to help others;

5. Social Awareness. Understanding social networks and key influencers in that social network is another key part of leadership. Who in the organization has the most clout, both officially and unofficially? Who moves the hearts of the group?

Dealing with employees who don't respect a leader and his authority can eventually make his job unbearable. One of the reasons a leader's in a leadership role is because a leader demonstrated the capability to lead employees. A leader must use his authority and leadership skills to turn around employee behaviours that signal a lack of respect: 1) Introspection; 2) Underlying Disrespect; 3) Group communication; 4) One-on-One Approach; 5) Conversation; 6) Agreement and follow up.

An employee is an individual who works part-time or full-time under a contract of employment, whether oral or written, express or implied, and has recognized rights and duties.

According to thesaurus.com, there are many synonyms to describe a person who works for someone else. The word “employee” is the most common, indicating someone who is hired and paid to do work for a person or organization. An employee who is assigned to work for another person may have several different titles, depending on the level of involvement, tasks or status. While various synonyms describe an employee working relationship, each has subtle differences (Nestor Harper M. Synonyms for someone who works under you. 2016):

1. ASSISTANT. Assistants help the boss or manage carry out his duties and job requirements. Examples of an assistant include an assistant to a company president or college professor or someone who performs personal tasks for another individual;

2. ASSOCIATE. It's common for companies to use the term "associates" to describe their other employees. Even though an employee works for another person, the term gives a more equal feeling, as if everyone is working together in a collaborative relationship;

3. REPRESENTATIVE. Companies often use the term "representative" to describe an employee in customer service or sales. These representatives interact directly with customers. They make decisions, give advice and enter into agreements on behalf of the organization;

4. APPRENTICE. An apprentice often works for low pay. Apprenticeships may last for a specific period of time or until the individual complete a course of training and becomes skilled or certified in his trade or profession;

5. STAFF MEMBER. Staff can refer to a group of individuals. In the military, a staff member is someone without command authority who is assigned to a commanding officer. The term "staff member" can also refer to someone who gives advice or assistance on a work project;

6. TEAM MEMBER. A team member as someone who works in close relationship with another person or group to achieve a common goal. The term can also be applied to a business person who works closely with another at his company.

In addition, here's building a successful manager and employee relationship that works (Biswas A. 10 steps: building a dynamic manager-employee. 2016): 1. Manager should be a role model; 2. Managers should be accessible; 3. Managers should communicate openly; 4. Managers should get involved with the team members; 5. Managers should give empowerment; 6. Employees should understand the manager; 7. Employee should be a good supporter; 8. Employee should be a communicate openly; 9. Employees should manage expectation; 10. Employees should build dependability.

The authority of a leader is based on the main factors like trust, respect and love. *Trust* is built on the professional merits: knowledge, dexterity, skill and speed or quickness in taking decisions or acting in a situation. *Respect* is found through uprightness, honesty, scrupulosity and high morality. *Love* is achieved by defending the interests of employees and satisfying their requirements. The administrative and managerial activity of a leader will be effective when these factors take into consideration. So stimulus and motivation are counted as the most important assignments in the professional activity of a leader. Labour productivity and hope on future in workers will rise and labour conflicts will be stopped among workers in the group of people (labour collective) if *a leader can give an incentive to his employees and stimulate their interests*. To the purpose, paying extra to his employees for their productive work and efficient labour and admitting their success and luck are not often treated as unsuccessful steps by the management.

Stimulus and motivation is counted the main object of research of several subjects like psychology, pedagogy, economy, management, marketing, sociology and so on. We will use one of the empiric sociological methods named semi standard interview to examine the opinions of the people (ITP – 55: Advanced group, The English and Foreign Languages University, Hyderabad, India) to stimulus: moral and material encouragement and to compare their minds showing the got results in the graphs employing vertical columns.

24 respondents from 16 countries in the world (all the people of the advanced group (ITP – 55)) take part in this empiric sociological research. 25 % of them are leaders; the rest of the respondents (75 %) are employees in their offices. Half of the respondents (50 %) are male and the rest of them (50 %) are female. 20.8 % of all the respondents are between 25-30 years old; 45.8 % of them are between 31-35 years old; 12.5 % of them between 36-40 years old; 20.8 % of them between 40-45 years old. 29.1 % of all the respondents have been working at their offices for 2-5 years; 45.8 % of them – 6-10 years; 16.6 % of them – 11-15 years and the rest 8.3 % of them – 16-20 years.

According to the conducted empiric sociological-psychological research, all of the leaders (100 %) usually want to stimulate the interests of their employees morally (b). None of them wants to give material encouragement. Many of the employees support the opinion of the leaders. So 61 % of them want to get moral encouragement from their leaders (b), and only 39 % of them - material encouragement (a).

On the second question: 'When would you like to get material encouragement from your leaders?', 57.1 % of the employees supporting material encouragement (39 % of all the employees) give the answer they want to get this from their leaders when they become the organizers of different events (b); 28.5 % of them want when they defend their team works and researches successfully (a); 14.2 % of them want when they directly involved in bringing profit to the company (c). None of them has another opinion about it (d).

On the third question: 'Which of these ways would you like to get material encouragement from your leaders?', 42.8 % of the employees supporting material encouragement (39 % of all the employees) give the answer they want to get money (a) from their leaders; 14.2 % of them - gift articles (b) and 42.8 % of the rest respondents – break homework (c).

On the fourth question: 'How much extra money would you like to get from your leaders for your productive work and efficient labour?', 57.1 % of the employees supporting material encouragement (39 % of all the employees) give the answer they want to get about 50-60 % of their salary (c) and 42.8 % of them - about 35-45 % of their salary (d). None of them wants to get both about 5-15 % (a) and 20-30 % of their salary (b) from their leaders for their productive work and efficient labour as material encouragement.

On the fifth question: 'How often would you like to get material encouragement from your leaders?', 28.5 % of the employees supporting material encouragement (39 % of all the employees) give the answer they want to get this only during holiday days (a) from their leaders; 14.2 % of them – at the end of the year (once a year) (b); 14.2 % of them – every six months (twice a year (c); 28.5 % of them – every quarter a year (four times a year) (d); 14.2 % of the rest respondents – when an enterprise derives much benefit (e).

66.6 % of the leaders supporting moral encouragement (all of the leaders) want to support their employees orally; 33.3 % of them want to give them gift vouchers. But all employees supporting moral encouragement (61 % of all the employees) only want to get orally from their leaders as moral encouragement.

50 % of the leaders who want to support their employees orally (66.6 % of all the leaders supporting orally) would like to support them among all collective; 50 % of the rest leaders – when an employee is along. None of them wishes to support them orally complete among leaders. 90.1 % of the employees want to get orally compliment from their leaders. 9.1 % of the rest employees – when they are along. None of them wishes to get orally compliment among leaders.

50 % of the leaders who want to support their employees with gift vouches (33.3 % of all the leaders supporting orally) would like to support them among all collective; 50 % of the rest leaders – among leaders.

66.6 % of the leaders give the answer they want to give moral encouragement to their employees when they defend their team works or researches successfully (a); 16.6 % of them – when they become the organizers of different events (b); 16.6 % of them – when they are directly involved in bringing profit to the company (c). 36.3 % of the employees want to get moral encouragement from their leaders when they defend their team works or researches successfully (a); 36.3 % of them – when they become the organizers of different events (b); 27.2 % of them – when they are directly involved in bringing profit to the company (c). None of them has another idea (d).

The conclusions of the conducted empiric sociological-psychological research:

1. Both the leaders and the employees support moral encouragement more than material one;

2. Many of the employees (57.1 % of them supporting material encouragement) would like to get material encouragement from their leaders if they become organizers of different events;

3. Many of the employees want to get both money (42.8 % of them supporting material encouragement) and break home work (42.8 % of them supporting material encouragement) from their leaders;

4. Many of the employees (57.1 % of them supporting material encouragement) would like to get extra money: about 50-60 % of their salary from their leaders for their productive work and efficient labour;

5. Many of the employees want to get material encouragement both during holiday days (28.5 % of them supporting material encouragement) and every quarter a year (four times a year) (28.5 % of them supporting material encouragement) from their leaders;

6. Many leaders supporting moral encouragement (all the leaders) want to support their employees orally. All employees supporting moral encouragement (61 % of all the employees) also would like to get orally complimented from their leaders;

7. Both the leaders and the employees support orally complimented among all collectively in the presence of their colleagues more than among leaders;

8. The leaders want to support their employees morally with gift vouchers both among all colleagues and among leaders;

9. Many of both the leaders and the employees support moral encouragement when employees defend their team works or researches successfully.

#### CONCLUSION

The words “leader” and “leadership” are often used incorrectly to describe people who are actually managing. These individuals may be highly skilled, good at their jobs, and valuable to their organizations – but that just makes them excellent managers, not leaders.

Leaders help themselves and others to do the right things. They set direction, build an inspiring vision, and create something new. Leadership is about mapping out where you need to go to “win” as a team or an organization; and it is dynamic, exciting, and inspiring. The word “leadership” can bring to mind a variety of images. For example: a) A political leader, pursuing a passionate, personal cause; b) An explorer, cutting a path through the jungle for the rest of his group to follow; c) An executive, developing her company’s strategy to beat the competition.

According to the empiric sociological research conducted among Advanced group (ITP – 55) in the English and foreign Languages University, Hyderabad under ITEC program, both the leaders and the employees supported moral encouragement more than material one. Moral support is a way of giving support to a person or cause, or to one side in a conflict, without making any contribution beyond the emotional or psychological value of the encouragement.

Many of the employees would like to get: 1) material encouragement from their leaders if they become organizers of different events; 2) both money and break from work from them; 3) extra money: about 50-60 % of their salary for their productive work and efficient labor; 4) material encouragement both during holiday days and every quarter a year (four times a year) from their leaders.

In addition, many leaders supporting moral encouragement want to support their employees orally. All employees supporting moral encouragement also would like to get orally compliment from their leaders. None of the employees wants to get gift vouchers from them. Both the leaders and the employees support orally compliment among all collective more than among leaders. The leaders want to support their employees morally with gift vouchers both among all collective and among leaders. Many of both the leaders and the employees support moral encouragement when employees defend their team works or researches successfully.

#### References

Biswas A. 10 steps: building a dynamic manager-employee. 2016.

- Mayhew R. How to deal with subordinates who refuse to respect you. 2015.  
Nestor Harper M. Synonyms for someone who works under you. 2016.  
Абдурахманов К.Х, Аллахвердиева Л. М, Белинский В.Л и др. Теоретические основы менеджмента персонала. М., 2010.  
Гуломов С.С. Менежмент: бошқарув санъати, назарияси ва амалиети. Тошкент: Менежмент, 2012.  
Гуревич П.С. Психологический словарь. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

## **СПЕЦИФИКА ПОВЕДЕНИЯ МАЛОЙ ГРУППЫ В КРИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ, ОПРЕДЕЛЯЕМОЙ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ**

**Н. П. Дедов**

**Финансовый университет при правительстве Российской Федерации,  
Москва, Россия**

В статье рассматриваются социально-психологические особенности реагирования малой группы в критических условиях современности. Реальность бытия серьезно изменила существование большинства людей, их поведение и реагирование в самых различных социальных ситуациях. На данный момент действия отдельного человека и группы в целом определяются компьютерными и информационными технологиями, которые создают виртуальное пространство их жизнедеятельности. Они вынуждены тем или иным образом приспосабливаться к нему, искать новые стратегии адаптации. Специфика успешной деятельности малой группы в современных условиях зависит от ее сформированной способности справляться с возникающими трудностями и проблемами. Основные причины дисфункциональности группы лежат в излишнем доверии ее членов к технике и электронике, индивидуализации их поведения и, как результат, разобщенности реагирования. Для преодоления деструктивных социальных процессов в группе и создания сплоченного коллектива предлагается формировать в ней межличностные мета-отношения, которые предполагают непосредственное вовлечение каждого участника в процесс совладания и преодоления.

Ключевые слова: малая группа, критические условия, информационные системы, межличностные отношения, личность, преодоление, адаптация, мета-отношения, доверие, техника, электроника.

## **SPECIFICS OF SMALL GROUP BEHAVIOUR IN EMERGENCY CONDITIONS DETERMINED BY INFORMATION TECHNOLOGIES**

**N. P. Dedov**

**Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia**

Social-psychological features of reaction of small group in emergency conditions of the current times are considered in the article. Reality of life has seriously changed existence of most of people, their behavior and reaction in various social situations. Now actions of the certain person and group in general are defined by computer and information technologies, which create virtual space of their activity. They are forced to adapt in one way or another to it, to look for the new strategy of adaptation. Specifics of successful activity of small group in modern conditions depend on its ability to cope with arising difficulties and problems. Main reasons for dysfunctionality of group lie in excessive trust of its members to the equipment and

electronics, individualization of their behavior and, as result, dissociation of reaction. For overcoming destructive social processes in group and creating of united collective it is offered to form in it the interpersonal meta-relationships which assume direct involvement of each participant in process of coping and overcoming.

Keywords: small group, emergency conditions, information systems, interpersonal relations, personality, overcoming, adaptation, meta-relations, trust, equipment, electronics.

Социальная напряженность, политическая и экономическая нестабильность в современном обществе приводят к тому, что большинство людей переживают состояния фрустрации, тревожности, неосознаваемого страха, агрессивности и другие негативные чувства. Данные психологические проблемы приобретают характер прогрессирующего во времени и пространстве социального явления. Как следствие отдельный человек оказывается в сложных жизненных обстоятельствах, в которых ему необходимо реагировать на внешние раздражители, совершать адекватные поступки и действия, поддерживать внутреннее равновесие и баланс. Такая деятельность носит адаптивный характер, когда отдельные психические функции и индивид в целом приспособляются к «новым» условиям бытия. Процесс адаптации требует от человека совершения физических усилий, расходования психической энергии, преодоления отдельных препятствий и барьеров. Волевой фактор способствует успешной реализации планов потенциального развития личности и позволяет ей добиваться высокого социального положения и статуса.

Возникновение неблагоприятных условий в жизни человека часто становится особым рода испытанием и проверкой «на прочность». В данных условиях происходит актуализация его «внутреннего» ресурса, потенциала, который отражает его адаптивные возможности, его способность эффективно справляться с жизненными трудностями и проблемами. Выбранные стратегии регуляции поведения в сложных, проблемных и критических ситуациях определяют сопутствующие стили совладания и преодоления. Продуктивность адаптивной деятельности индивида указывает на его успешное включение в социальные отношения, общественное признание и авторитет (Абульханова-Славская, 1991). В то время, как дезадаптивность его поведения приводит к социальной изоляции, когда ограничиваются основные потребности, проявление активности. В результате у человека отмечается значительное снижение социальных контактов с окружающим миром людей.

Как известно, человек изначально является общественным существом, поведение которого определяется коммуникациями и общением с другими людьми. Реализация данной установки происходит благодаря непосредственному включению индивида в социальную группу, которая становится для него источником развития и определяет эффективность существования. Малая группа приобретает особое значение для человека, т.к. здесь осуществляется естественный процесс социализации и вовлечения в общественные отношения (Кричевский, Дубовская, 2001). Он путем различных преобразований превращается из индивида в личность, т.е. приобретает коммуникативные навыки, позволяющие ему устанавливать контакты с отдельными субъектами, обучаться знаниям и получать важную информацию (Абульханова-Славская, 1991).

Основные принципы психологического исследования малой группы в основном строятся на индивидуальном анализе состава ее участников, а также динамических характеристик ее развития. В малой группе происходит не только преобразование отдельной личности, но и всей группы в целом. Положительная динамика развития группы связана с ее качественным изменением и преобразованием внутреннего группового пространства (Кричевский, Дубовская, 2001). С момента своего возникновения группа, как целостная структура, обладает потенциалом для своего развития и совершенствования (Ку-

нищина, Казаринова, Погольша, 2001). Под воздействием внутренних и внешних факторов она видоизменяется и преобразуется. Пластичность ее реагирования предполагает социальную адаптивность и непосредственную включенность в общественные отношения. Таким образом, группа приспосабливается к постоянно меняющимся условиям своего существования.

Социально-психологический климат группы формируется в соответствии с требованиями, пожеланиями и установками каждого участника. Именно они создают предпосылки для ее сплоченности и эффективной деятельности в социуме. Как следствие здесь возникают собственные нормы и правила поведения. В этом процессе принимают участие все члены социального образования, т.е. они сознательно соглашаются с групповыми законами и бессознательно транслируют морально-этические принципы и ценности. Для ее успешного и длительного существования необходимыми критериями являются доверие, понимание, поддержка, возникающие внутри группы. В результате группа выделяет себя из общего социального пространства как целостное и самостоятельное объединение. В соответствии с данными показателями к ней начинают предъявляться точно такие же требования, что и к другим социальным структурам, т.е. у нее появляются соответствующие права и обязанности. Их выполнение предопределяет общественное положение и статус группы, ее привилегии и ограничения.

Деятельность группы в стандартных, социально-стабильных или повседневных условиях характеризуется устойчивыми внутренними нормами, правилами и их соответствием с внешними требованиями. Группа будет успешной в том случае, если у нее не возникает конфликта между ее членами и между различными сторонами социальной действительности. В случае появления внутренних противоречий, она вынуждена искать «новые» стратегии поведения, позволяющие ей сплотиться и, таким образом, стать «единой командой», которая добивается поставленной цели. Реализация данной задачи раскрывает групповую согласованность, организованность, определяя ее общественную эффективность, ценность и значимость (Кричевский, Дубовская, 2001).

Внешние стимулы, особенно специфичность ситуации, в которой находится группа, также влияют на процесс ее жизнедеятельности. Возникновение особых, социально-неблагоприятных условий, критических ситуаций предъявляет к ее существованию особые требования. Малая группа, как социально-психологическая структура, оказавшаяся в критической ситуации, вынуждена совершать поступки, направленные на преодоление возникающих проблем и разрабатывать усовершенствованные стратегии адаптации. Они становятся наглядным отражением стабильности или конфликтности психологического климата в группе. В данных условиях возникает необходимость использовать новые стратегии совладания, преодоления, а также активировать внутренние групповые резервы, ресурсы и скрытый потенциал. Помимо этого, группа сталкивается с необходимостью решения внутренних противоречий, обусловленных непосредственными взаимоотношениями участников, их статусом и ролью (Росс, Нисбетт, 1999).

Критическая ситуация как своеобразный элемент жизнедеятельности человека включена в описание множества социальных явлений, которые оказываются результатом его деятельности. Понятие «критическая ситуация» стало популярным и востребованным в конце прошлого века, когда исследователи обратили внимание на неоднозначность действий и поступков отдельных людей, групп в тех или иных сложных жизненных условиях. «Невозможность субъекта реализовать внутренние потребности своей жизни (мотивы, стремления, ценности и пр.)» (Васильюк, 1984), определялось ими как «критическая ситуация». Появление данных условий заставляло включаться резервные и адаптивные механизмы человека в ней участвующего (Дикая, 2003).

Прежде в условиях критической обстановки совместная деятельность участников в малой группе предполагала успешность преодоления возникающих трудностей и пре-

пятствий на пути достижения общегрупповой цели. Каждый представитель группы действовал и поступал в соответствии со сформированными в группе «жесткими» правилами и законами. Любые отклонения от установленного порядка реагирования и последовательности действий могли привести к серьезным последствиям для всей группы. Выживание отдельного человека и группы в целом, в основном зависело от скорости реакций, их физической подготовки, сноровки, сформированности профессиональных навыков и умений. Кроме этого в данном процессе своеобразную роль играли скоординированность, слаженность действий участников, наличие у них общей цели и путей ее достижения. Группа представляла собой единый сплоченный «организм», эффективная деятельность которого в критической ситуации характеризовалась высоким уровнем организованности, целеустремленности и коллективизма (Дикая, 2003). Данные психологические показатели являлись ведущими критериями в случае формирования группы.

В современных условиях, определяемых информатизацией и компьютеризацией окружающего мира, ранее сформированные стратегии реагирования в критических ситуациях оказываются для группы уже не настолько эффективными. Характерные признаки «новой» социальной реальности проявляются в виде повсеместного распространения автоматизированных систем управления, цифровых и компьютерных технологий. Отмечается своеобразный процесс «антропоморфизма», когда объекты, машины и механизмы наделяются разумными, человеческими свойствами и качествами. Они приобретают характеристики «живого» организма, который взаимодействует с людьми на равных с ними правах. Равноправие автоматики со своим владельцем, а иногда и превосходство над ним, приводит к тому, что ее действия могут становиться самостоятельными и независимыми. В результате электроника берет на себя ответственность за принятие решения в возникающей сложной ситуации.

Актуальный в современных условиях равнозначный подход (Голиков, 2003), акцентирующий внимание на одинаковой значимости автоматики и человека, ценности их взаимодействия друг с другом начинает трансформироваться в машиноцентрический подход (Ломов, 1984). «Человек-оператор» становится «простым звеном и орудием» общей автоматизированной системы, который сопровождает деятельность ее отдельных механизмов, учитывая их специфические особенности. При этом техника выполняет ведущие управленческие функции, т.к. способна просчитать различные варианты реагирования и благодаря этому определить наиболее правильные стратегии поведения.

На сегодняшний день «доверие» к информационным устройствам, компьютерным системам и техническим комплексам достигает очень высокого уровня (Голиков, 2003). На них перекладывается большинство профессиональных и социальных задач, выполняемых ранее только человеком. Автоматизация человеческой деятельности, направленная на высвобождение личности из «плена» монотонии, стереотипности привела к ее замещению и в более сложных социальных условиях. Моделирование трудовой деятельности с помощью компьютеров создает ее виртуальный образ, который является копией реальности. В результате личность обучается необходимым профессиональным навыкам на тренажерах, отрабатывая их эффективность «до автоматизма». Здесь же осуществляется опосредованное электроникой взаимодействие между участниками группы. Реальность межличностного взаимодействия начинает размываться виртуальными, искусственными взаимосвязями. Влияние автоматики на отдельного человека и группу в целом подтверждается модификацией их реакций и предопределяет кардинальное изменение поведения.

Возникновение в современных условиях возникновение критической ситуации может приводить к отклоняющемуся поведению группы, когда слаженность действий и «командный» стиль реагирования преобразуются в разобщенность и индивидуализированность. В связи с этим исследователи и практики заинтересованы в разработке модели

успешного поведения малой группы в критической ситуации, определяемой современными информационными технологиями.

Для преодоления деструктивных процессов в малой группе предлагается использовать систему мета-отношений (Дедов, 2016). Данная система представляет собой сложную уровневую организацию, которая определяется взаимосвязью субъективного и объективного отношения к другому участнику взаимодействия, формированием для каждого из них обобщенного и значимого образа группы.

Психические процессы, возникающие в системе мета-отношений, определяют своеобразие направленности реакций участников, их ценностное содержание. Объективная ценность другого партнера по общению преобразуется в субъективные и неосознаваемые установки. Такая деятельность приводит к тому, что данный образ приобретает для каждого участника эмоциональную и когнитивную значимость, который впоследствии включается в общую психологическую структуру личности. При этом он становится доступным каждому субъекту взаимоотношений, определяя его развитие, совершенствование, взаимопомощь и поддержку (Дедов, 2016).

Актуализация мета-отношений в малой группе в критической ситуации состоит в том, что изменяется социальное положение каждого из участников. Они приобретают статус «субъектов» межличностных отношений и получают возможность совместными усилиями выйти за «границы» критической ситуации, «увидеть» и найти пути ее преодоления. Мета-отношения позволяют членам группы одновременно находиться внутри и вне межличностных отношений, получая приоритет и превосходство над электроникой. «Прямолинейные», однозначные и запрограммированные действия автоматики теперь подчиняются человеку и группе, которые способны творчески решать возникающие в критической ситуации проблемы. Кроме этого они обучаются навыкам эффективного преодоления сложной жизненной ситуации, опираясь на позитивные стратегии поведения, такие как доверие, поддержка, понимание и другие. В результате критическая ситуация начинает нести не отрицательное, негативное значение для членов группы, а становится стимулом и источником «нового» жизненного опыта и личностного развития. Благодаря этому происходит гармонизация внутригрупповых отношений, и определяются творческие подходы и стратегии преодоления критической ситуации.

### **Литература**

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984.
- Голиков Ю.Я. Методология психологических проблем проектирования техники. М.: ПЕРСЭ, 2003.
- Дедов Н.П. Проблемы современной социально-психологической адаптации личности в малой группе – творчество, юмор и мета-отношения // Социально-психологические факторы устойчивого социально-экономического развития. Мат-лы Всерос. науч. конф. М.: СВИВТ, 2016. С.38-44.
- Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: ИП РАН, 2003.
- Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999.

## **ЗНАЧИМЫЕ СОБЫТИЯ СОВЕТСКОЙ ИСТОРИИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ**

**Т. П. Емельянова**

**Институт психологии РАН, Москва, Россия**

Излагаются результаты сравнительного эмпирического исследования особенностей представлений коллективной памяти, разделяемых студентами, о значимых событиях отечественной истории. Обнаружены типы респондентов, резко различающиеся по содержанию коллективной памяти. При этом у всех респондентов проявилось уважение к подвигу народа в период Великой Отечественной войны и к достижениям в космической отрасли первого периода развития космонавтики в СССР.

Ключевые слова: коллективная память; большие социальные группы; молодежь; значимые исторические события; эмпирические типы респондентов.

## **SIGNIFICANT EVENTS OF SOVIET HISTORY IN COLLECTIVE MEMORY OF STUDENTS**

**T. P. Emelyanova**

**Institute of Psychology of RAS, Moscow, Russia**

The results of comparative empirical study of features of collective memory representations, shared by students on significant events of Russian history, are presented. Types of respondents, which differ sharply in the content of collective memory, are found. At the same time, all respondents showed respect for feat of people during the Great Patriotic War and for achievements in the space industry in the first period of the cosmonautics development in the USSR.

Keywords: collective memory; large social groups; youth; significant historical events; empirical types of respondents.

Коллективная память сегодня все чаще становится предметом научного интереса отечественных и зарубежных психологов (Wagoner, 2015). Коллективные воспоминания появляются на пересечении образов прошлого с ментальностью и актуальными запросами социальных групп в настоящем, что порождает новые интерпретации исторических событий (Halbwachs, 1950; Хальбвакс, 2005; Gaskell, 1997; Paez, Basabe, 1997; Емельянова, 2002). Социальные психологи изучают этого феномена: способы сохранения образов коллективной памяти и их фиксация (Ровный, 2004), воспроизведение событий и персонажей прошлого как акты ознаменования (Liu, Sibley, 2015), искажение и забвение отдельных эпизодов истории (Baumeister, Hastings, 1997), связь коллективной памяти с эмоциональными переживаниями (Rimé, Christoph, 1997), поколенческие эффекты (Лавабр, 1995) и др.

Коллективная память, являясь социально-психологическим феноменом, не перекрывается исторической наукой и не поглощается исторической памятью. Ее связи с исторической (институциональной) памятью сложны и неоднозначны. Коллективная память имеет в своем арсенале живые воспоминания (если речь идет о событиях недавней истории), факты, почерпнутые из неофициальных источников, итоги собственных размышлений людей, обработанные дискурсом. Влияние социальных факторов на коллективную память групп многообразно и порождается внешними и внутренними условиями жизнедеятельности больших групп.

Коллективная память поколения современных студентов о событиях отечественной истории, как показали проведенные нами исследования, характеризуется своеобразием и во многом отличается от коллективных (в нашем понимании разделяемых) воспоминаний о тех же событиях у других возрастных когорт. Это обуславливается, прежде всего, условиями политической и экономической социализации этого поколения, которая приходится на конец 90-х – начало 2000-х гг., а также множеством других факторов, среди которых погруженность в сетевое общение, более выраженная независимость точек зрения, специфика занятости (профессиональное обучение) и другое. Оценка исторического прошлого не только имеет диагностический потенциал для понимания ментальности студенческой молодежи, но и может послужить основанием для прогноза ее общественной активности.

Исходя из этих предположений, мы предприняли исследования содержания коллективных (разделяемых) воспоминаний студенческой молодежи о наиболее значимых, по результатам наших исследований (Емельянова, 2016), событиях отечественной истории – Великой Отечественной войне и первом полете человека в космос.

В сравнительном исследовании памяти о войне приняли участие представители четырех возрастных групп – «дети войны», поколение первых послевоенных лет, их детей и внуков, и студентов гуманитарных специальностей московских вузов. Всего в исследовании приняли участие 300 респондентов (по 75 чел. из каждой группы). Респондентам предлагался блок методик. В их числе 5-ти балльные шкалы для оценки 40 утверждений, связанных с войной (подчитывалась доля высших баллов согласия), психологический рисунок на тему «Ветеран войны», интервью, сведения респондента о себе. Совокупность оценок утверждений была обработана с помощью кластерного анализа. Интерпретация рисунков производилась с помощью методического руководства «Рисунок человека» (Маховер, 2009) по ряду показателей.

В результате кластерного анализа были обнаружены пять эмпирических типов респондентов, разделяющих те или иные представления о победе в войне с условными названиями: «Гуманист», «Государственник», «Соглашатель», «Сталинист», «Скептик».

Представители типа «Гуманист», испытывая гордость за победу, при этом сожалеют о том, наш народ заплатил «слишком высокую цену за победу в войне». «Государственники» выше всего ценят интересы страны. Респонденты типа «Соглашатель» демонстрируют противоречивую, неопределенную позицию, поддерживая и гуманистическую, и этатистскую точки зрения. В этих типах молодежь представлена незначительно (по 10%-15%).

Студенческая молодежь больше всего представлена в своего рода полярных типах «Скептик» (54%), причем на две трети – это девушки, и в типе «Сталинист» (35%) с преобладанием мужчин. В ядре представлений у типа «Скептик» преобладают критические элементы-суждения. Только у респондентов этого типа в ядре находятся суждения, в которых утверждается, что война сопровождалась «тиранией правительства во главе с И.В. Сталиным», «людей не жалели и шли на любые жертвы». Респонденты этого типа видят победу преимущественно через масштаб потерь и трагичность последствий: «В итоге войны наша страна понесла экономические, материальные и демографические потери, значительно замедлившие ее развитие на долгие годы». Рисунки представителей типа «Скептик» также значительно отличаются от остальных. Их эмоциональный фон преимущественно негативен, линии резкие, много тревожных черных и красных красок. Сюжеты рисунков дополняют содержание представлений этой группы – бедность в доме ветерана или страшные картины поля боя. Ветеран предстает на этих рисунках изможденным, печальным.

Тип «Сталинист» – второй по представленности в нем студентов – обнаруживает диаметрально противоположные взгляды на войну и победу. Респонденты поддерживают меры руководства страны и лично Сталина во время войны и видят в них важное

условие победы, выражают одобрение сложившемуся порядку чествования победы, высокие оценки даны утверждению «Все жертвы войны оправданы победой в ней». Большинство рисунков имеют военную тематику, персонаж на них чаще всего представлен в виде бойца на поле боя, сосредоточенного, включенного в борьбу.

Несмотря на существенные различия в представлениях каждого типа респондентов, остается ряд убеждений интегрирующего характера, лежащих в основе представлений о победе в войне у всех студентов – ключевая роль народа в победе и важность большей заботы о ветеранах.

Наряду с победой в Великой Отечественной войне полет Ю.А. Гагарина в космос остается в памяти наших современников одним из ключевых событий отечественной истории в целом (Емельянова, 2016). Изучение представлений памяти студенческой молодежи о полете первого космонавта позволяет определить, как восприятие объекта воспоминаний, так и актуальные критерии оценки социальных явлений, ориентиры и приоритеты молодежи в этой сфере. Выборка сравнительного исследования составила 412 человек (четыре возрастные группы).

подавляющая часть молодежной выборки (более 80%) характеризуется восторженными высказываниями в адрес самого события и личного подвига Гагарина. Студенты однозначно одобрительно оценивают усилия СССР по освоению космического пространства, единодушно выражают восхищение и гордость по поводу приоритета нашей страны на первом этапе освоения космоса. По-видимому, их радует также и то, что основы современного мирового технического прогресса закладывались в СССР. Около 40% всех рисунков содержат плечевой портрет улыбающегося первого космонавта. Большинство остальных рисунков также имеют выраженный позитивный эмоциональный контекст. На них представлен улыбающийся космонавт, символы мира, праздника, залпы салютов.

Характерно, что на фоне общей для всех групп эмоционально-приподнятой окраски воспоминаний, представители старших поколений отмечают не только героизм, но и сложности, ограничения и высокую степень зависимости первого полета человека в космос от политического контекста. Часть этих респондентов вспоминает об освоении космоса, прежде всего, в контексте научной, технической и политической значимости этого события. Для студенческой подвыборки, в целом, важен приоритет страны, технические достижения мирового уровня, технологический прорыв, совершенный СССР.

Традиция гордости за первенство в освоении космоса, заложенная в советские времена, по-прежнему сильна. Однако, открытым остается вопрос о том, почему студенческая молодежь занимает такие крайние позиции в трактовке войны и победы. Можно предположить, что причина может заключаться в неоднозначности трактовки самих этих событий в современном российском дискурсе, что затрудняет формирование взвешенного подхода у молодежи и провоцирует радикализацию суждений. В любом случае, изучение ментальности поколения нынешних студентов требует дальнейшего продвижения в направлении комплексного анализа различных ее сторон и углубления в понимании факторов ее формирования.

### **Литература**

Емельянова Т.П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне) // Психологический журнал. 2002. Т.23, № 4. С. 56-66.

Емельянова Т.П. Коллективная память о советском прошлом: назад в СССР? // Психологические исследования. 2016. Т.9, № 47. URL: <http://psystudy.ru>.

Лавабр М.К. Память и политика: о социологии коллективной памяти // Психоанализ и науки о человеке. М.: Прогресс-Культура, 1995. С. 233-244.

Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 2009.

Ровный Б.И. Инструменты исследования коллективной памяти: возможности и искушения // *Век памяти, память века: Опыт обращения с прошлым в XX столетии*. Челябинск, 2004. С. 38-49.

Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // *Неприкосновенный запас*, 2005. № 2-3. С. 8-27.

Baumeister F., Hastings S. Distortions of Collective Memory: How Groups Flatter and Deceive Themselves // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 277-294.

Gaskell G. Group differences in memory for a political event // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 175-189.

Halbwachs M. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1950.

Liu J.H., Sibley C.G. Representations of world history // *The Cambridge Handbook of Social Representations* / ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner. Cambridge: CUP, 2015. P. 269-279.

Paez D., Basabe N., Gonzalez J. Social processes and collective memory: a cross-cultural approach to remembering political events // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 147-174.

Rimé B., Christophe V. How Individual Emotional Episodes Feed Collective Memory // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 131-146.

Wagoner B. Collective remembering as a process of social representation // *The Cambridge Handbook of Social Representations* / ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner. Cambridge: CUP, 2015. P. 143-162.

## **ВЛИЯНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ В СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА**

**Е. В. Жатько, Е. С. Аракчеева**  
**Московский гуманитарный университет, Москва, Россия**

Семья являет отправной точкой развития человека. Она участвует в воспитании и формировании ребенка и непосредственно влияет на всю его дальнейшую жизнь. В работе представлены теоретические и эмпирические исследования в области влияния уровня проявления эмпатии в семье на формирование взрослой личности человека во взрослом возрасте.

Ключевые слова: эмпатия, тревожность, семья, здоровая личность, неврозы, развитие личности.

## **FAMILY EMPATHY EFFECT ON FORMATION OF HEALTHY ADULT PERSONALITY**

**E. V. Jatko, E. S. Arakcheeva**  
**Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia**

Family is starting point for person development. It participates in education and formation of child and directly affects his whole life. The paper presents theoretical and empirical studies in area of influence of empathy level in family on adult personality formation in adulthood.

Keywords: empathy, anxiety, family, healthy personality, neuroses, personality development.

Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью исследовать взаимосвязь эмпатии, проявляемой родителями по отношению к своим детям, и уровня тревожности во взрослом возрасте.

Изучение взаимодействия родителей и детей внутри семьи является важной задачей психологии семьи. О том, что семья удовлетворяет потребность ребенка в поддержке, принятии, защите, признании, уважении и эмоциональной поддержке, писали Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, и др. Первый опыт социального взаимодействия приобретает ребенком в семье (Эриксон, 1963; Фрейд, 1963; Клейн, 1920; Бандура, 1963; Выготский, 1930; Леонтьев, 1974; Эльконин, 1956; Божович, 1968).

На сегодняшний день преобладает точка зрения, что тревожность, имея природную основу, формируется прижизненно под воздействием личностных и социальных факторов. В т.ч. нарушение детско-родительских отношений в детстве или внутренние конфликты во взрослом возрасте (Фрейд, 1900; Фрейд, 1963; Хорни, 1937; Прихожан, 2007; Божович, 1968; Кисловская, 1971).

Семья выполняет репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономически-материальную, социальную и сексуально-эротическую функции, а также организовывает досуг ее членов. Все эти факторы непосредственно влияют на процесс роста, развития и воспитания ребенка.

Одной из основных черт, которая должна присутствовать при воспитании подрастающего поколения – это эмпатия, т.е. осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. Родители должны общаться с ребенком, слушать его и включаться в его проблемы радости. Ребенок должен чувствовать, что его всегда примут таким, какой он есть и помогут в сложной ситуации. Именно на этом основании формируется «базальное доверие» - развитие глубокого доверия ко всему окружающему (Эриксон, 1963).

В различных проявлениях психологической науки доверие чаще всего называлось в качестве условия существования какого-либо другого явления: доверие к миру, доверие к другим, доверие к себе (Купрейченко, 2008). Также доверие имеет ряд социально-психологических функций: обеспечение совместной деятельности, интеграция, коммуникация, интерактивность, перцепция, редуцирование, управление, ориентация, стабилизация, психологическая, личная, обобщающая. Кроме того, доверие является основой для принятия решений, основой жизненных и деловых тактик и стратегий и т.п. (Антоненко, 2006а; 2006б).

Обратной стороной медали является недоверие. Оно включает в себя осознание рисков, чувство опасности, страх в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможных результатов взаимодействия, настороженность и напряженность, готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность (Купрейченко, 2008). Что в свою очередь ведет к развитию уровня тревожности, проявляющемуся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам.

В своем тесте Ч.Д.Спилбергер подразделил тревожность на личностную и ситуативную. Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением.

Главным злом в данной ситуации является отсутствие подлинного тепла и любви в раннем возрасте. Ребенок, может перенести многие переживания, рассматриваемые как травматические, но только если он внутренне чувствует себя желанным и любимым.

Главная причина, по которой ребенок не получает достаточно тепла и любви, заключается в том, что его родители неспособны проявлять их из-за собственных неврозов (Хорни, 2004). Зачастую это отсутствие тепла маскируется под различными теориями воспитания, сверхзаботливостью или установкой самопожертвования “идеальной матери”. Это основные факторы, развивающие в ребенке чувство полной незащитности и, как следствие, враждебности к окружающему миру.

Родители таких детей часто совершают поступки, которые лишь усиливают это чувство враждебности. Они предпочитают других детей, несправедливо упрекают, не выполняют обещания, высмеивают самостоятельные решения ребенка, подавляют его интересы. Так проявляется (хотя и не всегда осознанно) стремление подавить волю ребенка.

Такие невротические родители, создающие упомянутую выше особую атмосферу, бывают обычно недовольны своей жизнью, лишены удовлетворительных эмоциональных или половых отношений, а потому склонны превращать детей в объекты своей любви. Они сваливают на детей свою потребность в любви (Хорни, 2004).

Воспитание, построенное на таких факторах, вызывает у ребенка подавление враждебности и, как результат, общее беспокойство, которое может развиваться и возрастать. Такие дети не посмеют проявлять в общении с другими предприимчивость или задиристость. Они будут лишены уверенности, в том, что нужны другим людям, будут принимать малейшее поддразнивание за жестокое отвержение. На этой почве будет расти чувство беспомощности и незащитности, на основе которого в последствии может сформироваться акцентуация характера и законченный невроз.

Целью исследования было выявить наличие взаимосвязи между тревожностью человека и уровнем его эмпатии, проявляемой по отношению к другим объектам, таким как родители, дети, животные, пожилые и малознакомые люди и героям художественных произведений.

Результаты исследования показали, что существует взаимосвязь между уровнями личностной и ситуативной тревожности у взрослых личностей. Причем зачастую уровень личностной тревожности был выше уровня ситуативной. У респондентов с высоким уровнем тревожности наблюдается низкий уровень эмпатии по отношению к родителям. Это может говорить об эмоциональной депривации по отношению к себе в детском возрасте. Также у людей с высоким уровнем тревожности наблюдается низкий уровень эмпатии по отношению к животным. С одной стороны, это может говорить о нечувствительности к более слабым созданиям или о неумении себя с ними вести, т.к. в детстве он не было подобного опыта. С другой стороны, этот фактор может свидетельствовать о страхе перед неизвестностью в лице животного, которое может ассоциироваться с угрозой и опасностью.

Выявленная низкая эмпатийность по отношению к детям, может говорить, как об отрицательных эмоциях, связанных с детским периодом, так и о неумении вести себя с детьми либо страхе сделать что-то неправильно.

Во время спора эмпирических данных в личной беседе одни респонденты отмечали, что отношения с родителями в детстве были очень плохими. Некоторые особенно выделяли отцов. Также они отмечали, что если бы данные опросники были им предложены в детско-юношеском возрасте, то ответы были бы противоположными – негативными. У других респондентов наблюдался высокий уровень личностной и ситуативной тревожности и низкий уровень эмпатии к животным коррелирует с семейной тревожностью и семейной напряженностью. Это может говорить о чувстве беспомощности и ощущении непосильности семейных обязанностей, которые были привиты им в родительской семье и которые они перенесли во взрослую жизнь. Также опираясь на эти показатели, можно предположить, что в детстве была некая травматическая ситуация, которая до сих пор не скомпенсировалась.

В данном исследовании не рассматривались детство и подростково-юношеский период респондентов. Но это лишь подтверждает, что данная тема актуальна и требует более полного и глубокого изучения.

Таким образом, можно сказать, что существует связь между уровнем тревожности взрослого человека и уровнем его проявления эмпатии, которую мы получаем в семье с младенчества. Если с ребенком плохо обращались или он был эмоционально депривирован в детском возрасте, то это отразится на нем во взрослой жизни, в виде повышенного уровня тревожности, что в свою очередь может привести к различным невротическим состояниям. Ребенок, не научившийся у родителей или опекунов получать теплое заботливое отношение к себе, не сможет его проявлять и к другим, т.к. он не умеет это делать или боится сделать неправильно. Отсутствие сформированного базального доверия в целом влияет на поведение, особенности межличностного общения и взаимоотношений в семье, приводит к общему недоверию к себе и миру. Это сильно ухудшит качество жизни человека, а в особо сложных случаях, может спровоцировать развитие психических заболеваний.

### **Литература**

- Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Автореф. дисс... доктора психол. наук. Ярославль, 2006а.
- Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта; Наука, 2006б.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
- Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 7 / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кащеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016.
- Кляйн М. Развитие одного ребенка. Том 1. Ижевск: ЭРГО, 2007.
- Кузьмина В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1999.
- Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: ИП РАН, 2008.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005.
- Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.
- Фрейд А. Норма и патология в детстве. Оценка детского развития. Сборник работ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
- Фрейд З. Толкование сновидений. М.: Студия АРДИС, 2008.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Айрис-пресс, 2004.
- Шкала тревоги Спилбергера: [http://psylab.info/Шкала\\_тревоги\\_Спилбергера](http://psylab.info/Шкала_тревоги_Спилбергера)
- Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996.
- Эльконин Д.Б. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001.

## РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ

Р. А. Золотовицкий

Институт организационной терапии и тренинга им. Я. Л. Морено,  
Гейдельберг, Германия

В статье обсуждаются вопросы социальной и организационной психологии. Внимание уделяется понятию «команда» в контексте группового и межличностного развития. Автор рассматривает роль метафоры в процессе формирования команды. Автор опирается на социометрическую концепцию Я. Морено, использование которой актуально для развития организационной культуры и других групповых процессов.

Ключевые слова: Морено, команда, тимбилдинг, социометрия, метафора, группа.

## THE ROLE OF METAPHOR IN TEAM-BUILDING

R.A. Solotowizki

Moreno Institute of Organisational Therapy and Training  
Heidelberg, Germany

The paper discusses the issues of social and organizational psychology. The main attention is paid to the term “team” in the context of group and interpersonal development. The author examines the role of metaphor in the process of team-building. The paper is constructed under the sociometric conception of J. Moreno which usefulness in the development of organizational culture and other group processes is proved.

Keywords: Moreno, team, team-building, sociometry, metaphor, group.

*«They no longer wish to wrestle with reality.  
Now they produce it»*

*Jacob Moreno*

How brightly a metaphor shines in the hands of a talented trainer! How helpless it is in the eyes of a supervisor mired in the everyday bickering of his managerial group!

What is a metaphor – a technical term or an elegant comparison? One wouldn't think names to be important. «Call me what you like, call me a kettle if you want, just don't put me on the stove». But both the person and the group are dependent on the name they receive (even if it is not at birth). The name becomes the repository for the group's experience, the qualities of its members, its entire life and its essence, its face and appearance. The name answers a simple and important question: «WHO are these people?» No matter who names the managerial group – be it a bystander or one of its members – that name carries a meaning. Any combination of people, even a random one, can be given a meaning. It all depends on how one looks at it (for example, a bus stuck in a traffic jam becomes a collective after an hour).

The managerial group always forms a certain unity, but is a «team» always what is necessary? The incoherent transfer of the English «team» and «team-building» to Russian organisations gives birth to a trend for «team formation» and «group decisions», though frequently the supervisor, who demands this of a trainer or consultant, has no actual intent of sharing his power and influence. And our science just repeats after the trainers and those who order such training: «democratic group decisions» and «development of leadership qualities»...

«TEAM» is, in itself, the very first metaphor with which we began our Russian discourse on enterprise groups. Only then did we find the Russian word «team» in business, and we began to talk about «crew», or about dangerous «voyages» over stormy seas, developed a

whole epic about «the brigade». Even the national myth of the «godfather» implies a clan, a «family», a group united around an authoritative leader. Many papers, whole books have been written with the metaphors of «team work»: «in one chain, like mountaneers, where each one trusts the others», «without prior agreement», «camaraderie», «like a team of surgeons». Similarly to works of fiction, the narrative gains impact through risk and uncertainty, which challenge the audience (since no thriller is as interesting as a conversation about business partnership in the language of intrigue and espionage). The more extreme the conditions of their friendship «by default», the more vivid the image. The more vivid the image of «natural» unity, the all-but-cinematic feeling of «camaraderie», the greater the desire to play these «extreme» parts without considering the clearly less than universal applicability of the film-type plot to our already «extreme» reality. Well, the need for «camaraderie», so distinct in Russian managerial groups, often rescues not only those who believe in it, but those who make use of the players – who, without playing «extreme» roles themselves, frequently appeal to the «coolness» of the plot.

At any point in the active interactions of the managerial group, metaphor can have a significant influence on its members (regardless of its origins). During a meeting, at a corporate party, in a smoking room, on a night out, a training session or a seminar – in any place and from any person one can hear a metaphor along the lines of «we are a...». And, often enough, this becomes the first brick in a common «house», the first thread that binds everyone together, the first word heard by all, the first beam that illuminates the common «here and now», which can suddenly highlight the transparency of the joint situation (the link between my situation and yours), the transparency of their environment, its penetrability by feelings. The process of the group's initial formation can begin even without naming a metaphor (the group name, «our» name) aloud, but with the implication of a common meaning, one which applies to many and varied situations, a process which can be nameless for a long time, yet have its own reality and culture for those who participate in it. And then symbolisation, the creation of metaphors and concepts, goes alongside team formation

Co-ordination has become such a desirable feature of the «team», such an obvious model borrowed from war, sport, medicine, art (there have appeared a plethora of books transposing the principles of Chinese stratagems, Taoism and Zen into business), that it suggests a simple and obvious solution: create and train teams after the fashion of surgeons' teams or sports or special ops teams. Why not take existing models of teams from these spheres (such as sport, medicine and the military), with relatively clear «rules of the game», teach them management and offer them to employers for use as managerial groups? Strangely, it is the reverse that seems prevalent right now: it is the managers who are sent to training sessions which often contain extreme elements (walks, sailing, rope courses etc.). The bonds formed in extreme conditions have great cost and value, and express themselves in a variety of ways in work, in the lives these people have chosen for themselves. And this activity absorbs all others, all the other relations between them. Work in a modern Russian business sets all the other rules, for good or ill, whether we like it or not. This is why a co-ordinated sports team does not guarantee business success – Russian business is a game with unclear rules, and several orders of magnitude more complicated than a sport.

«Let us recall the example of such well-known teams as a sports team, or a surgeons' brigade, or a special ops group sent to accomplish a task. All of these are representative of a «well-formed» team, but imagine if they were swapped around – surgeons conduct a football match while the special ops anaesthetise a patient and prepare to operate on the heart, even as the footballers infiltrate enemy territory and ready the explosives» - E. Emelyanov and S. Povarnitsina write in «Psikhologiya Biznesa». Their somewhat comic image is not without significance. More than that: Russian history in particular is full of such scenarios, especially in extreme situations. But it is another angle that is more interesting here – what is it that concerns

those who argue for the universal significance of co-ordination, unity, camaraderie? They speak of loyalty.

There is, after all, another side: knowledge, skills, abilities, experience in the field – all these things are easier to label as competence, and they are what we test above all in candidates. Besides, they are easier to check. In the first place, every subject has its experts, and it is always clear what a candidate is required to know and be able to do in the company's area. In the second, competence (which is held in such high esteem in the West for a reason) can be comfortably understood as the quality of the individual outside the group context. Just as knowledge itself, unspoiled by being divided into sections, is accumulated in separate modules, with it being left to the specialists to integrate those modules themselves, so it is with the supervisor. His competence must not depend on the surrounding people and circumstances, their relationships and the atmosphere they generate. At any rate, that's the belief of many supervisors, as well as personnel managers and organisational consultants. This is especially so in the West, where the profession feeds the man and, one would think, guarantees stability. That is the holy grail of management, which is frequently sought, strangely enough, through faith in the omnipotence of technology and procedure, faith that everything can be taught as well as faith in the possibility of realising goals and plans, in the power of knowledge. This is why it is sought on an individual basis, never in groups. And the name of this is «competence».

But, within an organisation, it is impossible to use knowledge without interacting with that of others. Competence is nothing without interpersonal relations, in the same way as skills don't walk through the company corridors without people. Thus management isn't quite a science, at least as regards those hopes and projections which modern managers impose upon it. While scientists describe typical roles («idea generator», «operator», «critic» etc.), create diagnostic questionnaires for teams, count group popularity indexes (as distinct from sociometric ones) and calculate manifestations of leadership qualities, domestic recruiters have quietly started to sell whole managerial groups of well-integrated supervisors, having flawlessly chosen the most effective label for them: the «team of managers». Only in that situation is it possible to optimally calculate the requirements of competence and loyalty, which always contradict each other. In this case, (as in the case of a long-lasting managerial group), the qualities of an individual manager are not calculated or predicted. (That alone can cool the passion of those who put together «teams» based on «socionics», Myers-Briggs or Leary). After all, these managers ALREADY complete each other, they are not a mechanical sum but a living organism in which all have the minimal necessary loyalty to each other and the common task, as well as to the head of the company (otherwise the highest competence is pointless).

Playing «team formation» has become the most popular metaphor of any group-assembling work, namely that involving senior and mid-rank supervisors. Even those who are not obsessed with «groups» while hatching plans for the transformation of various business processes or development projects in new directions are always looking for ways to either force others to realise those plans or to infect them with the idea of a new project – to influence them, direct them, stimulate and motivate them. Even among an accidental gathering of people there can appear a special reality if they have been possessed by an idea. If they have taken a project to heart (although, of course, this in itself does not mean that they have agreed to act together – that is unknown until activity begins), then the desired result is part of their group reality. This is so even if no-one outside the group sees it as a project, as a process, and moreso as a desired result. The external, non-group reality becomes parochial, inert. They can become involved in innovationism (Dudchenko, 1998; 2004; Prigozhin, 1980; 2003), implementing new ideas, or they can attract people based on the postulate that there are always those dissatisfied with present reality. «They no longer wish to wrestle with reality. Now they produce it» (Moreno, 1993).

When a given managerial group has common criteria for «good» and «bad», they typically don't want to spend time translating these obvious concepts into the language of the organisation, of «indicators», trying to imagine oneself in the place of workers of some other

personnel category or level of command, developing a new tradition based on oneself like a spider spinning a web from inside itself. Such a task requires considerable creativity! In a managerial group there is constant, uninterrupted communication (this is also one of the criteria of its boundaries and connections). Here we have something else – we have our own events, our own network.

And what happens when someone (say, the head of the company, or the deputy) takes something (for example a new restructuring plan or strategy) from the group reality and begins to implement it across the organisation as a whole? In other words, something already real for all members of the group, such as the high status or value of that something, must become just as real for the whole organisation or a personnel category. Can their desired result, their group reality, become real for all?

This, after all, is the primary designation, the mission and the privilege of the managerial group – to create a new means of work, and image of the desired outcome and of the method, and then to bring it out. To bring it out (ideally no longer as a corporate idea, but as organisational culture) in order to transcend the vagueness of group statuses and roles, the incoherence of group symbols and the esoteric jargon, situation-dependent meanings and the deceptive solidity of internal relations – everything that within the group can seem useful, obvious, necessary and legitimate.

### **Open season in the theatre of group sociodrama, or Whence the legitamacy of the managerial group?**

The most common group metaphor, without a doubt, is that of «person». «The group, like an individual person, is born, grows and dies», write the experienced consultants M. Ivanov and D. Shusterman (Ivanov, Shusterman, 2002). The group, like a person, does experience the widest spectrum of feelings and inner states, lives its own life etc. etc. When the group feels as if it were one person, this likely means that it has reached a high level of development. But it is easy for the elegant metaphor to conceal the shadows that flicker across that «person's» face – shadows of subtle conflicts, spasms of contradiction, or even the still mask of apathy. Knowing the specifics of one age or another, the nature of a person's state, periods of strength and weakness, is not enough to grant the group the tools of self-development, nor to organise the internal interplay of all that is in the nature of both individual members and the group as a whole: the metaphor cannot synchronise the phases of their growth. The waxing and waning states of different group members frequently fail to coincide, and thus naturally fall outside the state attributed to the group by a given member (even the «leader») or a consultant. A discussion within the group of what image it most resembles does, of course, advance the group consciousness, helps form an identity and create the feeling of common reality. But, at the same time, discussion on the level of metaphors cannot form the reality which is generated by every set of relations, every meeting which does not (yet?) fit into the Common Task – everything which has not yet found a group form. Metaphor has uncovered new truths about the group, but it has also closed the way for the new common truth which is born at every step – because if the image, the role, is already named, there is a need to match it whether one wants to or not.

In fact, this need, essentially a need for interaction, would be more appropriately called a need to act, a need to match the required role. This is why the most flexible and powerful group metaphor is, of course, the theatre. Sometimes «the theatre of war», sometimes «commedia dell'arte», but always intrigue, always dialogues with subtext, often monologues without text (lacking a subject, but miming), often expressed through hints or silent scenes... Of course, different managerial groups in their natural environment recall different genres: epic, tragic or monumental, a comedy of manners, a comedy of errors, a theatre of miniatures which don't fit into a single whole. Often, speaking of a «team», we individually highlight certain advantages it possesses with clear demarcation of roles, if time and energy are not wasted on discussions

of division of labour and responsibility. And yet the recipe has yet to be discovered for a discussion that would assign the roles so as to have them acted impeccably, with the harmony of a well-assembled ensemble.

Why did Stanislavsky need to define theatre as «a collective of like-minded people»? After all, modern theatre is impossible without the co-ordination of actors on the stage – it is they who must be a collective! Why add «like-mindedness»? I think that Stanislavsky placed a high priority not only on working «on the play», but also on working on himself, and on every actor working on himself (he even wrote a book called «The Actor's Self-improvement»). And when each member works simultaneously on himself and with others, a special smoothness appears on the stage. When everyone has thought through their role in advance, and then discussed as equals what they see in the combination, in the drama they are about to perform, they create a sense of ease on the stage which is communicated to the audience. The role of the director is then not only to develop interaction on the stage, but to create the conditions for «like-mindedness». It is this that becomes the foundation of clear understanding by each member of his own role, and of the meaning of the common task overall – as well as guaranteeing that they sense and align with each other on the stage.

The image of the group, of course, can be understood differently by different members of the group, in terms of identifying with the metaphor and symbolising their inner life. There is always disagreement where people create their own metaphors, i.e. creatively interpret (or unconsciously feel) the group reality. Naturally, this creates additional tension as relations subtly transform and deteriorate due to a lack of mutual understanding. But there are no means (even in training) to compare their realities, contrast their roles. Often roles contradict or exclude each other and people simply can't meet halfway. Existing business communication techniques (at any level of spontaneity) cannot facilitate such a Meeting. That is a task for socio-drama alone – the role-playing game where roles are born here and now, developed on the spot and immediately preserved and taken away by the players.

No-one knows the point at which some act or the other, a mode of behaviour, a manner or a habit become part of the role and thus of the unifying metaphor – of the whole plot. Perhaps this matters more than merely defining a specific type of corporate culture (the cultural approach). Ultimately, everything is decided on the group level, when roles fit together into a plot (or fail to). Let's say it again: competence without loyalty is useless, and loyalty isn't an individual worker's quality – it's a relationship.

There are no managerial groups without role contradictions, and not a single one is insured (even with the best co-ordination) from such mismatches, since the main cause is not the rule of the head of the company – even if he wishes to agree with each person about their roles in the group. It's not a matter of rational agreement in the first place, because a role is a relationship, unable to belong to one person or come from one side alone. To be a genuine and effective supervisor of an actual company (even with the best preparation and necessary psychological qualities), without playing interrelated roles with one's subordinates, is to try to play Othello without Desdemona. As for what plots are produced – that's obvious to more than just consultants. In Russia, irreconcilable plots can exist for a long time in one managerial group, ruining everyone's lives – those of supervisors, personnel and clients. At the same time, the tiniest nuances of poor co-ordination can turn to great losses, while good co-ordination (whether accidental or the product of conscious activity on the part of a supervisor or a consultant) can grant huge increases in efficiency over a brief period of time.

In that case, what is more important is not how they perceive their own role (which is easier to comprehend), but how they perceive that of another. The real practice is that of the metaphor of role, while the role of metaphor is theoretical discussion. Only in a role-play can we build roles which one member of a managerial group can subjectively transfer to another from the role in which he sees himself. In everyday life, the relations of transfer can, for a while,

appear quite unproblematic: people's expectations of each other do not clash – until the reality between them solidifies and their unrealistic mutual perception is revealed. Behind the transfer, behind the assigned role, we discover something entirely different, and business relationships disintegrate or turn into conflict.

According to Moreno, only three types of relationship can exist within a group: 1) empathy 2) transfer and 3) tele (Moreno, 1993). Empathy is the relation of the perception of one person by another – one-sided in that it is not reflected by the other. Transfer is when one person assigns another roles or qualities according to his own perception and judgment, without being aware of the *actual person* behind them at that moment. And tele is the two-sided relation of mutual transparency in which both sides see each other, and while they can feel anything towards each other – including attraction or repulsion – they do not conceal these feelings.

Moreno showed how, in psychodrama and sociodrama (in the *theatre of spontaneity*) relationships evolve (much faster than in real life) from empathy and transfer to tele. By the end of such a drama the group becomes transparent. There are many relations: overt and subtle (all the texts and subtexts), sympathies and antipathies, attractions and repulsions can all become apparent. A managerial group which has been through sociodrama becomes more reliable simply by virtue of transparency of relationships which have been tested in the challenging conditions of concentrated reality – their own life, assembled by the participants in the game. The scene of an organisational theatre is not only the best metaphor, but a creative method given to the members of the team without restrictions or conditions placed on independent use. In a sociodrama, the managerial group can adjust its own required level of transparency, which in itself not only gets rid of unnecessary sources of tension, but also permits the supervisor to learn the limits of the managerial group and re-assign the roles in a new fashion. The third phase of the sociodrama is no less important: after the warm-up and the action comes the preservation, when all the new and manifest bonds, the mutually defined roles and the style (the image) of their implementation, are preserved, that is reinforced, sealed and returned to the form of an organisation.

That which is beyond the power of metaphor to synchronise can be accomplished by a role-playing game. But in a role-play, transfer nevertheless tends to prevail (which, of course, reinforces the relationships of transfer in real life, when roles are usually imposed from above), and participants hardly interact outside the plot offered by the trainer or the consultant (and ultimately, the supervisor). Only the sociodrama of a group can make use of its members' spontaneity and internal passions – since it differs from a role-play precisely in the way that its roles can evolve, can be modified by the group and not just an outsider's invention, by spontaneous encounters in which they have to *act* the roles which hitherto had only been defined and discussed.

And the head of the company finally understands much of what so often gained the approval of his subordinates at group brainstorming and discussions, during modelling of vital situations of realisation of promising projects which engaged all the senior supervisors. After seeing this, after the unforgettable moments of «all for one and one for all», he also sees what he would never get told face-to-face. It seems so dry to just call this «feedback»! This is his group, his left and right hands, with whom he's been through a lot, and now sociodrama reveals them anew, in all their glory and without illusions. This is why relationships become more reliable after sociodrama.

In the same game of spontaneous warm-ups one can test old and new supervisors for compatibility in close association or work on a new project. This is usually impossible outside sociodrama since both psychodiagnostics and common sense can judge both «old» and «new» personnel as «good» even though they can't work together. But «around here» within an organisation should only contain «good», right?

### **Metaphor in the process of consulting and organisational art therapy**

Who is the first to offer metaphor when the supervisor initially meets an organisational consultant? If the image offered by the consultant turns out to be inappropriate to the organisation's situation, it is not adopted by the client. Then, many of the consultant's correct interpretations about the company don't fit the image of the action, and more importantly, the image of group action.

Let's face the truth: our metaphor must, at the very least, illustrate the whole organisation, however complex – up to the whole of humanity if needed. If reality is more complex than the metaphor, then the supervisors soon discover a need to express the goings-on within their domain, and turn to casual mythmaking. But myth is a powerful force, the most concentrated form of image and plot, and if all this has been invented by the supervisor, why would he need our metaphor? Although perhaps it could still serve the businessman who has given up on popular techniques and wants to do something with his real and unique Organisation.

No consultant likes to realise that his language is incapable of conveying desired images. Perhaps the creative method is inhibited by the deeply-rooted logic of science whence we came? Yes, our logic can't really work with metaphor, can't stay with the analogy all the way rather than rely on the implicit understanding of colleagues, never mind clients. If «every comparison limps», as the German idiom goes, then the Germans at least know WHERE it's «limping» and how far it can get. At which point must we say «well, you understand that your organisation isn't really a «black box» or a «pack» or a «population», but a...»? This is the interesting part. The client can no longer avoid looking for the name of that which has become almost literally his child – one can't communicate with a child without calling him *anything*.

In other words, it is more convenient for us to communicate (both amongst ourselves and with a client) through images, comparisons and metaphors. It makes contact significantly easier, but is seldom heuristic, and more importantly, it doesn't give us an approach. The approach is the core around which science and the scientific community develop. Or a new artistic direction. And sociodramatic texts, for instance, have such creative and developing force, such therapeutic efficacy, that they can inspire the client in directions beyond the power of the most incendiary ideologemes and textbooks (Duck, 2002; Nordstrom, Ridderstrale, 2000). This is no longer metaphor, but *metamorphosis*...

What does an organisation resemble? It's time to stop using others' approaches and work within others' concepts. Each organisation is unique. Each supervisor wants the best decision in situ for his own «here and now», not for a «class of situations» from a book, however good. And if he really needs a group decision (e.g. in order to «bind» everyone with responsibility), he will have to create the relations in this situation himself and demonstrate sufficient imagination.

### **Harmful images and harm from images**

Image can be both helpful and harmful for a managerial group. To be precise, image (metaphor, myth) can be helpful or harmful for the organisation. A group is a living organism made of relationships which, while it can be pragmatized, is just like a person with no goal or economic efficiency (or cost). At the same time the managerial group, in the overwhelming majority of situations, has no option of staying neutral in regard to the pragmatic situation, though the pragmatism of the group can only be situational. Both in the game and in life, the group creates its own organisation: the managerial group makes its own carapace, its own load-bearing structure, its own form, cover and formal organising system. This formal organisation must always have some image of the fruits of its labour, some criterion of success and efficiency, its own «good» and «bad» with which to measure utility. Note that there are no universally accepted criteria of utility here, though everyone is convinced that modern commercial organisations are created for profit alone. However, a managerial group formulates its objective, ultimately every organisation seeks its own totally unique compromise between its utility, its solidity and its beauty.

Without going into beautiful images (here we can be forgiven only because of lack of space), if we consider only the solid and beneficial ones, then the organisations usually «go for» something like «a global history» (especially favoured by banks), care and selectiveness in choosing clients, and an emphasis on quality (for those who can appreciate it, of course). But solidity and utility often contradict each other.

There are few deliberately harmful myths and images, but they can undermine many hopes and good intentions.

1. The most powerful harmful myth is that of the universal efficacy of high cohesion. Just as group engagement is stimulated, and then turns into group catharsis, so cohesion grows in that situation (that scene, if a sociodrama is being played out), above all because there is no such thing as cohesion aimed at organisational efficiency alone. Everyone knows about highly cohesive criminal gangs or saboteur groups. And yet there are more than a few experienced supervisors who still cling to the (likely unconscious) illusion that cohesion is always beneficial, that they can always use it to the advantage of their organisation. This happens because the supervisor is himself part of the managerial group, and is personally affected by every connection, which often pass through him or are even directed at him. And so he thinks that the cohesion of the supervisors surrounding him simply cannot have any other directions.

A managerial group is not a collective with distinct boundaries but a network of solidifications of certain relationships between supervisors and of cohesions which can be aimed at different leaders and a vast variety of goals and values. These networks are in constant motion because they are founded on the choice of people of each other, and these choices (statuses, preferences) change from situation to situation. Solidifications around some people are always accompanied by a rarefied atmosphere around others, because in our culture and in our epoch it is considered inappropriate to notice, never mind comment on, repulsions, unlike attractions, between people. This is why one can fail to see much: both harmful attractions and beneficial repulsions. Yet sociometric diagnostics permit us to quickly notice both directions of choice which are beneficial for the head of the company, and those which are harmful for the organization (Moreno, 2001; Solotowitski, 2003).

2. The second most harmful myth is any talk containing the implied belief that «a team is a supervisor AND his group of subordinate supervisors». Yes, in Russia experience shows that the role of the head of the organisation is clearly demarcated in every situation (almost regardless of whether we are discussing the structure of the business or of management), but let's not confuse the organisation with the group (which is in itself more harmful than all the listed phantom-myths). The phantom of the «team» creates dependence on illusions of controllability of the *group*, and this is in itself nonsense (just familiar nonsense) – a group cannot be controlled, only an organisation can. This simple matter is a stumbling block for a multitude of expensive innovations brought in by technically-minded supervisors, consultants and prestigious highly-paid experts who subtly transfer (in the old, cybernetic fashion (Beer, 1993; Kravovskii, 1997; Shusterman, Ivanov, 2001)) the properties of non-living nature to the living. The problem is that the vital role of the head of the company, which does not invite doubt as to its belonging in the group, is simultaneously a key part of the organisation – a formal sociotechnical (Scherbina, 2000) structure, a preserved role which has become part of the organisational culture (Leitz, 1974, P. 47-589; Moreno, 2001, P. 126, 153, 177).

And if the head of the company preaches eastern-style organisational culture, he can choose not to play «group decisions», but instead keep a distance between himself and his subordinates – but in this case any talk of «team» is useless and even harmful. The «team» metaphor simply distorts cultural roles (of the very culture that created the Russian understanding of «head of the company») and brings a flair of western democratism into business relations without supporting it with the western self-awareness of an individualist supervisor. In other words, it creates the conditions of transfer - two-layered and unrealistic business relations. It is

worth noting that we have studied little of eastern organisational culture, and so we have an insufficient arsenal of suitable images and metaphors (we have much work to do). But however, we call the managerial group: clan, family, mafia, brigade or alliance, limited company, syndicate...it is always founded on concrete people who make up the group. The head of the company, however named – owner, boss, godfather – is always part of the group. The juxtaposition of the group and the head of the company (I will try to explain my emphatic desire not to call him «leader» below) leads only to the artificiality and doubt of his role. To be precise, his roles, since the group (unlike the organisation) is in the first place a process of communication which connects several situations, each of which has its own layout of roles. And each such situation has its own leader. We will come back to this later.

If the head of the company believes in group responsibility, in group decisions, in «teamwork», then for him the «team» is no longer a phantom, but a myth with efficiency proportional to the strength of belief of the supervisors with whom he most communicates. They are capable of discussing goals, problems and even the very system of communication, of discussing team and corporate culture, the very group reality. In any case, here we can bring in expressions such as «they have merged their goals into one common goal which they are seeking together...» or «our leader has suggested discussing team objectives», «carrying out the group decision contradicts the team goals» etc.

Now would be a good time to discuss another harmful myth.

3. This myth is especially dangerous for an «eastern» managerial group, since it was born specifically on western soil. The best name for it is probably «the target can be reached». This concept has become customary not only from the perspective of western management, which is founded on necessity, but also due to the high attractiveness of rational modes of discussion. A simple interpretation of any supervisory situation always sees a goal as the foundation of action, and always assumes a goal that unites the actions of individuals into an organisation. This is the origin of the logical truism so common in textbooks: «an organisation is a group of people gathered in order to achieve an objective». Even reflexive national approaches (e.g. G.P. Schedrovitskii's) operate in terms of individual and group objectives, as if people and objectives can retain stable unambiguous correspondences, and – vitally – reach those objectives. It's sad, of course, to disillusion the supervisor who has already been asked about his targets by those who then translate them into a «goal tree» (a rather interesting and stimulating training scheme) – for he himself dooms the organisation to division. So, reasoning, the supervisor creates a wholly separate organisation of thoughts (in itself a worthy task) and an organisation of actions which, being separated from thought, grows increasingly independent and uncontrollable. Such idealisation inevitably appeals to the classic cybernetic triangle: «Analysis (information gathering) – Planning (projection) – Implementation (of the plan)» and is firstly, the logic of a scientific experiment and secondly, the source of the illusion of direct correlation of the ideal (goals) and the material (actuality).

The very juxtaposition of the two is harmful, but here, so as not to become distracted, let us note only that in organisational work the solution must be found in the distinction of targets (values as proper nouns in themselves) and meanings (of those targets and nouns), in the semantic approach. It is necessary to build communications within the group (as well as groups containing its subordinates) in order to regularly pragmatise and preserve relationships within the cultural preserve of the organisational culture and simultaneously open up certain preserves – that is the control of the organisation as a process.

An organisation can be projected – social projects are sometimes brought to realisation. But here we speak of a group rather than an organisation. We can rehearse roles. A role, according to Moreno, is «a unit of preserved behaviour», but it can be opened, changed and preserved again.

4. But the most damaging must be the central myth of western management – the leader myth. This is the vitamin that strengthens those who set about organising others, helps to cope with many difficulties, but imperceptibly turns into a drug. Everyone participates in the process – the question is who gets the benefit, who receives the stream of attention and draws strength from it. Before long, this person ceases to be aware of the individuality of the sources of attention, i.e. the surrounding people. The stream of attention is constant, directed by the spontaneous choice of each group member, but it doesn't obey the laws of normal statistical distribution. At some point in the development of the group (or in the sociodrama) they reach tele – the state in which all the streams of attention, attraction and repulsion («having come full circle») become transparent. All is then clear: who pretends to the role of «leader», who to the role of «outcast» (not everyone wants to see this). But all of this is apparent only in the «here and now», only in the specific situation (attraction and repulsion are meaningful only within a given situation) can one speak of a leader or an outcast at all. One can't be a leader of an unknown situation (play, or scene). «Leader» is the parasitic name of the group of main roles of modern dramaturgy within the western management practice. And the hero (in any nation) must lead, otherwise he is no hero.

The hero, the protagonist of our organisational drama is the head of the company. Why is the multitude and variety of roles and situations given to us by Russian business practice gathered under one name, and a significant one? Here our vision is obscured by the thick fog surrounding the over-used word «leader»: in Russia the head of the company is often called «leader», or even «formal leader», simply as a customary transfer, without any transparency of the situation, without knowing the structure of the managerial group, without sociometry. The head of the company is attracted to this practice by that aforementioned vitamin, robbing him of group vision and of desire for transparency. Managerial group members are externally calmed by this, and freed from responsibility («he's our leader in everything, after all!») but internally it sooner or later gives birth to envy of the attention he receives («he's the leader for everyone, after all!»). This causes the novice organiser to read books starting with «A la Carnegie» and finishing with the quite esoteric «Metaphysics of leadership» and to suffer from hallucinations in the «golden dream» of daily psychotechnical exercises. As for the school leaver thinking about his future, this resilient myth will be a reason to bring his parents' money into a short-lived business school whose adverts promise to «teach leadership!».

When the fog lifts, our hero can be seen more clearly. The head of the company doesn't need to be called a «leader» and he doesn't need a *basis* for his status in the group. Russian organisation and management practice (unlike the theory) recognises no tradition of *basis* for temporal power (Itskhokin, 2003), but has a very different understanding of legitimacy. The influence of one supervisor on another takes place in an alien fashion from the western one. Choices, however, as sociometry shows, are distributed in an analogous fashion as appropriate to the situation (Solotowitski, 2003) – equality is impossible in both East and West. A group is a group in every nation, but this belies their different perception of their chief. In a western organisation the procedure of legitimation takes top priority (which is what actually makes the supervisor given power «competent»), loyalty is constantly declared but can be withdrawn, and the emphatic democratism of communication sweeps («the bulldogs under the carpet» in Churchill's words) all conflicts from the group arena. It is enough to say «we are a team!» and everyone knows what to do.

«His face illuminated me» - what do you make of this? These are the words of a Japanese clerk about his chief. The humblest worker in the East has the right to feelings without any «basis» (what they might cost him is another matter), he has the right to love or hate his chief, but neither he nor the chief are without the right to love and desire power. And the group which has gathered power calls itself by its own name – group Power.

### «What care have you for my name?» (Gamlet)

So, what and who *isn't* a metaphor for us? What gives us the one sense of a group's reality that art can't imitate? How can we assure ourselves in the reality (and thus reliability) of the relationships in a «team»-type managerial group, so popular and appealing? The organisation can't rely on the success of today's metaphor, however powerful and effective «here and now». It must be real for its external environment: for buyers, clients, a wide circle of people whom it can and must interest. It is not a closed system (even if that's how it presents itself). After all, an organisation can choose a significant name to attract clients («The Philosophy of Footwear», for example), and then it's the buyer's concern to tell whether there's something behind the name, or whether it's an empty metaphor. But an organisation can't change its name every day – it must be recognised. It has a constant face (including a legal one) and changes in *discrete* steps, unlike a group.

A group is continuous, it is above all a process. It cannot be defined as a scientific concept or as a given combination of people at the helm of a given organisation. It has no firm boundaries, nor clear sections of lifecycle, no distinct roles. Human mutual understanding should not be sacrificed in favour of precision. Yet precision is needed for an organisation, otherwise misunderstandings between roles will soon include group factors and ultimately cause misunderstandings between people.

The reader mustn't feel that we're trying to cloud matters: in the end, we conclude that the managerial group should not be called anything but its own name, to be precise its proper name. And even its proper name (proper noun) only has a situational meaning, within a limited circle of people in senior management, and so very limited use. It exists for those who don't need pretty signs, not just fame and reputation, not just the utility of group friendship, not just the solidity or durability of the group (which together with beauty and utility form the living core of the organisation). They need IT ITSELF, totally unique, not to be found in any technique or any science. And this individuality cannot be transferred out of the group's past experience. Thus, a man who has long since convinced himself that he needs a woman as a sum of qualities, who believes in the reliability of only these – essentially faceless – relations, suddenly meets a woman who opens a hitherto unknown part of his soul. And then he discovers that he doesn't see «qualities», or estimate «utility», that he doesn't need «beauty» - just HER. So, it is with the group: only its conviction in its uniqueness and irreplaceability ignites group enthusiasm and stimulates group activity. We're not even talking about feelings – there can be love or hate – just a new cohesion, in sociodrama or in real life, a new reality. This is how a group is born. And at times it can be well-organised.

And one wants to instantly seal it, name it and immortalise it! One wants the passion of that particular situation to be fortified and become the constant passion of the entire group for «group work» and «teamwork», so that the spirit of the group encounter would always be with us and always help withstand the fiercest blows of the external environment.

### References

- Золотовицкий Р.А. Социодрама и социометрия // Журнал практического психолога. 2012. № 2. С. 3-198.
- Beer S. Brain of the Firm. M., 1993.
- Duck J.D. The Change Monster. M., 2002.
- Dudchenko V.S. Ontosynthesis of Social Reality. M., 1998.
- Dudchenko V.S. The Absolute Consultant. M., 2004.
- Itskhokin A.A. Restoring Meaning. What Zarathustra Didn't Speak Of. M., 2003.
- Ivanov M., Shusterman D. The Organisation as an Instrument. M., 2002.
- Krasovskii Y.D. Behavior Control in a Firm. M., 1997.
- Leitz G. Psychodrama: Theory and Practice // The Classic Psychodrama of J.L. Moreno. M., 1974. P. 47-58.

- Moreno J. Theatre of Spontaneity. Krasnoyarsk, 1993.  
Moreno J. Psychodrama. M., 2001.  
Moreno J. Sociometry. M., 2001.  
Nordstrom K., Ridderstrale J. Funky Business. SPb., 2000.  
Prigozhin A.I. Sociology of the Organisation. M., 1980.  
Prigozhin A.I. Methods of Organisational Development. M., 2003.  
Scherbina V.V. Social Theories of the Organisation. A Dictionary. M., 2000.  
Shusterman D., Ivanov M. Organisational Development as an Approach to Management and Consulting / Instruments of Business Development: Training and Consulting. M., 2001.  
Solotowitski R.A. Organisational Art-therapy and Training. Sociodrama and Sociometry in Work with Organisations. M., 2003.

**ВОСПИТАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЬ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОГРАММЫ GO GLOBAL JAPAN  
(ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЯПОНИИ) В ПРЕФЕКТУРНОМ  
УНИВЕРСИТЕТЕ ЯМАГУТИ**

**Масако Ивано  
Префектурный университет Ямагути, Япония**

Рассмотрена реализация социальной программы «Go Global Japan» («Глобализация Японии»), которая осуществляется в Префектурном университете Ямагути. В ее основе лежит воспитание межкультурной компетенции как важнейшая социальная цель высшего образования. Программа направлена на формирование «глобальной личности», которая характеризуется наличием международного мышления, такая личность способствует «оживлению» местных сообществ через создания связей между локальными и глобальными социальными проблемами и их решениями. Представлены результаты пятилетнего осуществления этой программы.

Ключевые слова: глобализация, Япония, студенты, глобальная личность, культурное разнообразие, межкультурную компетентность, социальные проблемы, социальные решения.

**INTERCULTURAL PERSONALITY AS A GOAL OF HIGHER EDUCATION:  
THE RELEVANCE OF THE GO GLOBAL JAPAN PROGRAMME  
IN YAMAGUCHI PREFECTURAL UNIVERSITY**

**Masako Iwano  
Yamaguchi Prefectural University, Yamaguchi, Japan**

The author considers the implementation of the social program "Go Global Japan" ("Globalization of Japan"), which is carried out at Yamaguchi Prefectural University. It is based on education of intercultural competence as the most important social goal of higher education. The program is aimed at the formation of a "global personality", which is characterized by the presence of international thinking, such a person helps to "revitalize" local communities through creating relations between local and global social problems and their solutions. The results of the five-year implementation of this program are presented.

Keywords: globalization, Japan, students, global personality, cultural diversity, intercultural competence, social problems, social solutions.

## **1. Представление программы Go Global Japan (Глобализация Японии)**

Программа Go Global Japan (GGJ) была запущена в 2012 году Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий (англ. МЕХТ). После конкурса было выбрано 42 университета, заданием которых состояло в создании модели для глобализации образования в больше чем 700 японских университетах. Главная задача национальной программы это способствовать развитию японской экономики и общества, через поддержку развития всесторонне сильной организованной системы образования, а также повышать возможности студентов к глобализации, для того, чтобы воспитать людей, способных работать на международном уровне и решать глобальные проблемы (The Go Global Japan...). Программа длилась 5 лет до конца марта 2017 года.

42 избранных университета поделили на два типа: 11 университетов относятся к Типу А (программа предназначена для всех курсов), а 31 – к Типу Б (программа предназначена для магистров и аспирантов). Префектурный университет Ямагути относится ко второму типу. Университеты, которые принимали участие в конкурсе, были обязаны представить письменное определение понятия «Global Jinzai» (человеческие ресурсы с глобальным мышлением), а также представить образовательный проект с описанием методики, которую можно использовать высшими учебными заведениями как модель для проведения реформ, способствующих интернационализации и глобализации институтов. Эти методики могли быть разнообразными, но каждая из них должна была достичь одной и той же цели. Некоторые университеты, в рамках их учебных программ по бизнесу, выделяли значения развития соответствующего управления и навыков ведения переговоров на международном уровне. Другие университеты, включая наш университет, акцентировали свое внимание на проблемах повседневной жизни, таких как стареющее общество и последствия сокращения населения Японии.

В этой статье представлен отчет нашего исследования возможностей развития «глобальной личности» – индивидуума, с международным мышлением, благодаря которому он или она сможет работать над «оживлением» местных сообществ, через создания связей между локальными и глобальными социальными проблемами и их решениями. У многих развитых стран есть одинаковые проблемы, хотя проявляются они в разной степени. К таким проблемам можно отнести увеличение концентрации населения в мегаполисах, в то время как сельские общины уменьшаются и становятся все менее жизнеспособными из-за уменьшения населения и старения общества. И Япония, и другие страны мира предлагают свои идеи для решения этой важной социальной проблемы. Учась у экспертов, которые экспериментируют с различными подходами для возрождения общества, и расширяют возможности как молодых, и, благодаря интернет сети, могут распространять свои знания, умения и технологии за пределами границ, мы попытались научить наших студентов развивать в себе межкультурную компетентность, а также научить принимать конструктивные решения для создания прочного будущего как для себя, так и для других.

## **2. Проблема мобильности студентов**

Согласно с Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий (англ. МЕХТ), первоначальная цель программы GGJ (Глобализация Японии) звучит так: «Помочь преодолеть тенденцию, которая распространена среди молодых поколений Японии, быть ориентированными только на внутренние интересы ("inward looking"), а также поощрять людей с широкими глобальными перспективами, которые могут бороться с трудностями и достигать успеха на международной арене. Именно это, в конеч-

ном счете, приведет к повышению глобальной конкурентоспособности Японии и укреплению ее связей с другими странами» (Japan Society for the Promotion of Science...). Выражение "inward looking" (ориентация на внутренние интересы/замкнутость), хорошо характеризует одну с особенностей современного японского молодого поколения, поскольку это поколение склонно воспринимать свой образ жизни в Японии как удовлетворяющий, безопасный и удобный (Benton, 2012). Развитие смартфонов также оказывает огромное влияние на молодое поколение, оно подталкивает к тому, чтобы оставаться в своем узком кругу общения. Однако, все более конкурентоспособная и агрессивная мировая экономика требует от японцев быть более открытыми, ориентированными на внешний мир (outward looking), требует умения выявлять и решать проблемы. Молодое поколение, которое воспитывалось на, так называемой, системе «без давления», как правило, имеет относительно немного материальных амбиций и удовлетворяется достижением относительно скромных, но безопасных целей в карьере. Для этого поколения опыт обучения за рубежом воспринимается как потенциально связанный с риском и, следовательно, его лучше избегать.

Чтобы преодолеть эту проблему, японское правительство инициировало программу GGJ (Глобализация Японии) в 2012 году, а также программу учебы за рубежом под названием «Тобитате! («Прыжок в завтрашний день») Программа Молодых Послов» в 2013 году, с целью удвоить или утроить число японцев, обучающихся за границей до 2020 года (год проведения Олимпийских игр в Токио). Целевые показатели составляют 160 000 студентов университетов (в настоящее время 60 000), и 60 000 учеников старшей школы (в настоящее время 30 000) (Tobitate!). Согласно МЕХТ (данные из OECD: «Взгляд на образование, 2011», ЮНЕСКО: Институт статистики и др.), в 2011 году США училось более 700 000 иностранных студентов, а в Великобритании более 400 000 человек.

Для получения финансирования этих проектов, правительство Японии сотрудничает с частным сектором, который четко понимает необходимость воспитания сотрудников, способных эффективно работать в неазиатской среде или с неазиатскими коллегами.

В наше время, в эпоху глобализации, международная мобильность студентов университетов поощряется такими программами, как Erasmus, UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific – Университетская мобильность в Азии и Тихоокеанском регионе) и другими. Согласно статистическим данным (International Foreign Students Association...), число студентов во всем мире, которые участвуют в программах обучения за границей, утроилось – с 1,3 миллиона в 1990-х годах до более 4 миллионов в 2012 году, из которых только 0,1 процента составляют японцы. Что касается числа японских студентов, которые выезжали за границу, в 1983 году их было около 18 000 человек, десять лет спустя в 1993 году это число утроилось примерно до 56 000 человек. Пик приходится на период с 2000 по 2005 год, когда около 70 000 - 80 000 человек учились за границей каждый год, а к 2015 году число студентов сократилось примерно до 55 000 человек. Число японских студентов, учащихся за границей должно было бы расти, но вместо этого оно сократилось. Снижение мобильности студентов представляет собой серьезную проблему для нынешнего правительства Японии, задачей которого является поиск способов мотивации молодых людей, и уничтожение тенденции к снижению количества японских студентов за рубежом.

Несмотря на то, что малое количество студентов учащихся за рубежом является одной из проблем, качество обучения и результаты обучения за границей также должны быть улучшены. Поэтому GGJ и Tobitate требуют, чтобы участвующие студенты полу-

чали качественный опыт. Для получения хорошего уровня как в языковых, так и в академических достижениях может потребоваться определенный минимальный период обучения за рубежом. Большинство программ обучения за рубежом для японских студентов короткие. Это могут быть краткосрочные языковые курсы с некоторым культурным опытом, или так называемый учебный тур в сочетании с исследовательской деятельностью. Число тех, кто учится за границей на условиях перевода академических кредитов (зачетных единиц) или же тех, кто учится для получения зарубежного диплома, по-прежнему относительно невелико, в то время как китайские и корейские студенты имеют тенденцию получать иностранные дипломы, обучаясь за границей в течение всех академических лет.

В 2016 году около 60% от всех студентов за рубежом (48 853 из 81 219 человек) (Ministry of Education...) учились там меньше месяца. Число студентов, которые учились за границей менее 3 месяцев, составляет еще 10% (8 418), менее 6 месяцев - 10% (8 670), а менее одного года - 16% (13 198). Несмотря на то, что японское правительство вместе с частным сектором содействует учебе за рубежом, 96% японских молодых людей учатся в других странах на протяжении менее одного года. Одна из причин такой краткосрочной учебы за границей заключается в том, что получение степени в иностранных университетах, как правило, не оценивается работодателями в Японии. Именно поэтому студенты университетов предпочитают не пропускать фиксированные графики поиска работы, который начинается с начала четвертого курса их обучения в университете. Для глобализации как японских студентов, так и университетов важно, чтобы японские сектора рынка труда и общество также имели глобальное мышление.

### **3. Понимание культурного разнообразия как основы для повышения глобальных людских ресурсов**

Согласно с определением ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), глобальная компетентность – это «способность критически и с разных точек зрения анализировать глобальные и межкультурные проблемы; понимать, как различия влияют на восприятие, суждения и идеи; а также открыто, соответствующе и эффективно взаимодействовать с разными слоями общества на основе совместного уважения к человеческому достоинству» (OECD...). Каждый из нас, как глобальный гражданин в современном мировом сообществе, должен обладать этой компетенцией вне зависимости от того, где мы живем. Помимо развития такого набора компетенций у студентов, японская программа GGJ также считается связанной с экономическим ростом страны. Согласно первоначальной концепции GGJ, личность с глобальным мышлением имеет три ключевых элемента: а) навыки иностранного языка и навыки межкультурной коммуникации; б) такие способности как независимость и готовность оспаривать традиционные взгляды и подходы, свободомыслие и дух сотрудничества, чувство ответственности и целеустремленности, с) способность понимать другие культуры и при этом не терять чувство японской идентичности. Также необходимыми есть и другие социальные навыки, такие как выявление и решение социальных проблем, командная работа, лидерство, моральность и медийная грамотность. Большое внимание к экономическому росту наряду с личностным ростом студентов может быть одной из характеристик концепции глобального образования Японии.

В пределах установленного набора критериев, каждому университету была предоставлена свобода создания своих индивидуальных образовательных целей. Также университеты поощряли установить сложные цели для других университетов. Интересно

сравнивать различные образовательные цели, разработанные каждым из 42 университетов (Proposals of 42 universities...). Помимо различных моделей в академических областях, специализаций в науках, а также помимо общих целей по получению навыков общения на иностранном языке (высокий уровень английского языка), все университеты, участвующие в программе, подчеркнули необходимость совершенствования и укрепления своей учебной программы касательно понимания культурного разнообразия. Можно сказать, что эта национальная программа сыграла важную роль в том, чтобы заставить людей осознать важность развития и воспитания личности с международным и глобальным мышлением, с чувством сопереживания и толерантности к представителям других культур. Такие качества нужны не только студентам-гуманитариям, но и также студентам, которые хотят стать инженерами, медицинскими экспертами, морскими учеными, информационными техниками, юристами и т.д. Термин «галапагосский синдром» был придуман, чтобы описать способ мышления при создании дизайна японских продуктов. Такой дизайн рассчитан только на внутренние рынки и поэтому продукт становится все менее успешным на быстро меняющихся мировых рынках, которые требуют от будущих японских рабочих и граждан, чтобы они были более открытыми к происходящим изменениям на мировом рынке.

Для монорасовых и монокультурных японских школ и университетов очень трудно понимать культурное разнообразие, поскольку большинство японских учеников и студентов имеют мало опыта общения с представителями разных этнических и культурных традиций. Из-за малого жизненного опыта и знаний, которые приобретенные только из вторичных источников, таких как книги, средств массовой информации, интернет и других, японским молодым людям трудно развивать в себе соответствующее чувство справедливости и равенства в обществе, где живут и вместе работают представители разных культур. Асуи и Чжан (2008) отметили, что переход от преподавания «Ибункарон» (межкультурных исследований) к «Табункарон» (мультикультурализм) всего лишь немного помог научить ценить этнически и культурно отличающихся членов обществ как внутри, так и за пределами Японии (Jie Qui and Sheng Ping Zhang, 2008), поскольку для большинства студентов и учителей, понимание культурного разнообразия, не является их приоритетной задачей. Чтобы преодолеть этот барьер, необходимы культурный обмен в японских школах и университетах (увеличение количества иностранных студентов), а также мотивация студентов к выезду за пределы страны. Именно это поможет японскому молодому поколению быть готовым к встрече с членами из более широких мировых сообществ.

#### **4. Развитие межкультурной личности**

В области межкультурных исследований различают 6 типов модели личности: а) международная личность, б) разносторонняя личность / глобальный гражданин, с) мультикультурная личность, d) личность-посредник (между двумя или более культурами), е) межкультурная личность (с различными точками зрения) и f) постмодернистская личность (способная стоять на других сторонах) (Yamamoto, 2006). Среди этих моделей личности е) межкультурная личность, наиболее похожа на нашу модель индивидуума, который может проводить общий обзор местных проблем, выбрать одну конкретную проблему с которой нужно справиться, попытаться выслушать разные точки зрения от местных жителей, государственных секторов, таких как гражданские структуры, НКО (некоммерческие организации), компании, а затем будет искать уже существующие способы решения аналогичных проблем в пределах сообщества в Японии и за ним, и, нако-

нец, принесет новые точки зрения обществу, для того, чтобы создать сеть основных источников для заинтересованных людей, чтобы они могли принимать социальные решения и действовать. Эти действия соотносятся с глобальными компетенциями: например, исследование мира, взвешивание перспектив, принятие мер, применяют дисциплинарную и междисциплинарную компетентность (Global competences...).

Согласно нашей модели, глобальными человеческими ресурсами (личность с глобальным мышлением) называются «межмуниципальные человеческие ресурсы» (Inter-Local human resources/IL human resources). В нашем представлении, «межмуниципальные человеческие ресурсы» это развивающиеся люди, способные «распознавать природную, человеческую, историческую и культурную ценность и потенциал отдельных сообществ и также способны продвигать эти ресурсы во всем мире». Такие индивидуумы могут также использовать навыки ACCrOSS для соединения общества с целью решения стоящих перед ними социальных проблем (Yamaguchi Prefectural University...). Навыки ACCrOSS представлены на рис. 1.

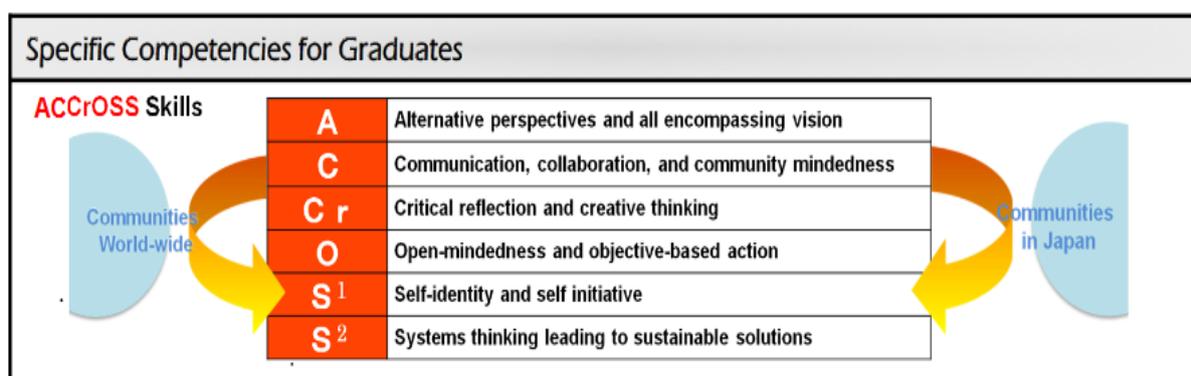


Рис. 1: Навыки ACCrOSS

**Пояснения к рис. 1:**

Specific Competencies for Graduates – Особые компетенции для выпускников

ACCrOSS Skills – Навыки ACCrOSS

Communities World-wide – Общины во всем мире

Communities in Japan – Общины в Японии

A	Alternative perspectives and all-encompassing vision	Альтернативные подходы и всеохватывающее видение
C	Communication, collaboration, and community mindedness	Коммуникация, сотрудничество, и забота о сообществе
Cr	Critical reflection and creative thinking	Критическая оценка и творческое мышление
O	Open-mindedness and objective-based action	Открытость и объективное действие
S	Self-identity and self initiative	Самоидентификация и самостоятельная инициатива
S	Systems thinking leading to sustainable solutions	Системное мышление, ведущее к надежным решениям

Для развития навыков ACCrOSS была разработана 4 летняя программа обучения, которая включает в себя однолетнюю программу обмена между третьим и четвертым финальными курсами. Также предоставляются короткие программы, такие как изучение языка, ознакомительные поездки, исследовательские работы и стажировки за пределами Японии. Система обучения, которая состоит из 4 курсов, разработана с использованием

стиля обучения, основанного на проблематике, в сочетании с местными общинами и промышленным сектором. На первом году обучения студенты узнают, каковы критерии и модели для создания личности с глобальным мышлением, особенно сосредоточиваясь на том, что подразумевается под термином «межмуниципальные человеческие ресурсы». Знания самоуправления в жизни и академическое исследование должны быть получены с помощью методов интерактивного обучения. На втором году обучения студенты встречают приглашенных ораторов из местных общин, а также отправляются в эти сообщества, чтобы найти проблемы, с которыми сталкиваются люди, а также понять их попытки решить проблемы. На третьем году обучения студенты продолжают читать книги и другие материалы, учатся у докладчиков от компаний, гражданских отделений и НКО. Приглашенные иностранные докладчики либо выступают на занятиях, либо лекции проходят через систему телевизионных конференций. Мы также приглашаем выступить через такую систему телеконференции наших студентов, которые обучаются по программе обмена в США, Канаде, Испании, Финляндии, Китае и Корее. Студенты младших курсов начинают писать план обучения за границей для поиска социальных проблем и решений по избранной теме исследования, поэтому такие телеконференции – это отличная возможность для учащихся узнать о том, чего студенты старших курсов должны были достичь в зарубежных странах, чтобы осуществить свои планы исследований, а также это хороший шанс задать вопросы старшеклассникам. Результаты исследований и планы обучения за рубежом студентов представлены на форуме. Профессионалы в области туризма, торговли и бизнеса, средств массовой информации, представители гражданских структур и др., приглашаются в качестве судей, они присутствуют на занятиях, чтобы засвидетельствовать результаты обучения и дать дополнительные рекомендации. Результаты краткосрочных программ обучения за рубежом также демонстрируются и объясняются.

После возвращения из своих программ обмена, студенты переходят на четвертый выпускной курс, и начинают сотрудничать с людьми / организациями в сообществах соответствующих их темам исследований. Студенты предлагают идеи для решения конкретных социальных проблем в сообществах, и могут испытать их при помощи, поддержке и сотрудничестве со стороны местных сообществ. Некоторые посещают школы, магазины, агентства, городские структуры, благотворительные клубы и общества. Такие эксперименты не обязательно завершены и успешны, однако их результаты приносят новые и альтернативные подходы местным сообществам. Как упоминалось выше, результаты исследований представлены на форуме, на которые приглашаются люди, участвующие в этих экспериментах. Имея возможность собрать вместе студентов, которые планируют ехать за границу и студентов, которые вернулись из-за границы с некоторыми результатами, судьи дают дальнейшие рекомендации для будущей карьеры. Форум - это место, где люди могут учиться и расширять возможности друг друга.

## **5. Результаты программы**

После 4 летнего перевоплощения из первокурсников до выпускников, к концу марта 2017 года было создано 40 «межмуниципальных человеческих ресурсов». Данные о глобальных компетенциях, собранные в результате их исследований, только начали анализироваться. На этом этапе можно сказать, что обучение наших учеников знаниям и навыками межличностного и межкультурного общения было достигнуто, но их применение к сообществу и обществу, в котором они живут, было нелегко достигнуть. Чтобы внести позитивный вклад в реальный мир, преподаватели и сотрудники университета

должны были выходить за пределы кампуса со студентами, для сотрудничества с членами сообщества.

Промежуточная оценка, проведенная правительством на национальном уровне в 2014 году, показала недостаточные достижения поставленной цели на языковом уровне, а также количество студентов, обучавшихся за рубежом. Согласно результатам оценки, в 2016 году, ситуация не изменилась, и всем 42 университетам в рамках проекта было настоятельно рекомендовано более активно работать над достижением установленных целей. Почему же так трудно глобализировать японских студентов и университеты? Окончательный процесс оценки правительством начнется летом 2017 года. После окончательной оценки национальная картина будет полной, и тогда, возможно, некоторые ответы будут раскрыты.

**Подтверждение.** Программа GGJ (Глобализация Японии) факультета межкультурных исследований Префектурного университета Ямагути была разработана четырьмя членами факультета: проф. ШАЛККОФФ Роберт, проф. САИТО Тадаши, проф. ЛИМ Хунджунг и автором этой статьи, который был деканом факультета в 2012 году. Большое спасибо многим людям за их поддержку.

## References

Benton C. Ima, NazeNion no WakamonowaKaigainiInakakunattanoka (Today, why the Japanese young generation is not going abroad?) //Tsukuba University attached school (Ed.) Global-jinzai wo Sodateru (Educating Global Human Resources). 2012. P. 5-27.

Global competences provided by the Center for Global Education, Asia Society, New York: <http://asiasociety.org/education/global-competence>

International Foreign Students Association. The data from UNESCO (2014) is analysed: <http://www.ifsa.jp/index.php?1407-top>

Japan Society for the Promotion of Science (Японское общество за содействие развитию науки): <https://www.jsps.go.jp/english/e-ggj/index.html>

Jie Qui and Sheng Ping Zhang. The Issue of Diversity and Multiculturalism in Japan // A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March, 2008. New York: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507893.pdf#search=%27cultural+diversity+in+Japan%27>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/11/11/1345878\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/11/1345878_1.pdf)

OECD. Programme for International Student Assessment. Global competency for an inclusive world. 2016. P.4.

Proposals of 42 universities. Both Japanese and English versions are provided. The Japan Society for Promotion of Science: <http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/torikumigaiyou.html>

The Go Global Japan (Программа Глобализации Японии): <http://go-global-japan.com/about/>

Tobitate! (Leap for Tomorrow) Young Ambassador Programme to promote outbound students for the Japanese: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/tobitate/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/tobitate/index.htm)

Yamaguchi Prefectural University: [http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/torikumigaiyou/h24/gjinzai\\_h24initiatives\\_b15\\_e.pdf](http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/torikumigaiyou/h24/gjinzai_h24initiatives_b15_e.pdf)

Yamamoto C. 5 types of global human resources in business // Global Human Capital Management. Toyokeizai Inc. 2006. P.14-15.

# **ДОВЕРИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБОРОК ИЗ ЯПОНИИ, РОССИИ И США**

**Акихиро Ишикава**  
**Университет Чуо, Токио, Япония**

Статья посвящена социологическому и социально-психологическому иллюстрированию сходств и различий людей из России и Японии с точки зрения доверия и установок людей к социальным нормам, а также к социальным обязательствам, с частичным сравнением результатов с выборкой из США. Доверие делится аналитически на три сферы: Доверие внутри первичной группы (не связанной кровным родством), доверие к внешнему обществу и доверие к государственным учреждениям (представленных правительством). Уровень доверчивости в первичной группе и во внешнем обществе почти одинаковый у россиян и японцев, но между этими двумя странами существует следующее существенное различие: в России доверие к первичной группе закрыто само по себе и не расширяется до внешнего общества, и люди предпочитают действовать в каждом конкретном случае в зависимости от конкретной ситуации, тогда как в Японии эти две сферы связаны друг с другом, и люди предпочитают соблюдать общие нормы во внешнем обществе. Также японцы чаще и вероятнее участвуют в гражданских объединениях во внешнем обществе, а россияне - нет. С другой стороны, в России много людей, которые доверяют правительству, а в Японии таковых немного.

Ключевые слова: доверие, соблюдение норм, зависимость от ситуации, гражданское участие.

## **TRUST AND SOCIAL ATTITUDES: A JAPAN-RUSSIA-US COMPARISON**

**Akihiro Ishikawa**  
**Chuo University, Tokyo, Japan**

This paper is devoted to a sociological and socio-psychological display the like and the unlike between Russia and Japan in terms of the trust and the people's attitudes toward social norms as well as social engagement, referring to USA partly. Trust is divided analytically into three realms: Trust inside a primary group (non-blood related), trust to the external society and the trust in the public institutions (represented by the government). The level of trustfulness in a primary group and in an external society is almost the same between Russian and Japan, but there is such a significant difference between these two countries: In Russia trust in a primary group is closed in itself and does not be extended to an external society and people prefer to take action case by case according a given situation, while in Japan these two realms are related to each other and people prefer to observe general norms in an external society as well. And Japanese are likely to participate in civic association in an external society quite often, while Russians are not. On the other hand, those who trust in government are many in Russia, but few in Japan.

Keywords: trust, norm observance, situation dependence, civic participation.

### **1. Introduction**

The country that is geographically closest to Japan is Russia. The distance between the most northern cape of Hokkaido (Japan) and the most southern point of Sakhalin (Russia) is only 43km. In spite of this geographical closeness, Japanese and Russian people are presumably not very familiar to each other. Having such a presumption as a background, it is attempted in this paper to illustrate some sociological data for promoting a Japan-Russian mutual understanding. The focus of analysis is left on "trust" and "social attitudes" in each of these two countries.

The data for analysis are obtained from the international research project "International Comparison of Social Trust" (headed by Masamichi Sasaki) that was carried out in Czech Republic, Finland, Germany, Japan, Taiwan, Turkey, Russia and USA in 2010 -2012 (Sasaki eds. 2014). The main analyses in this paper focus on the similarity and the difference between Japan and Russia, and partly about USA in order to clear up the particularity of Japanese and Russian traits. Sample numbers available for analysis are 924 in Japan, 1,600 in Russia, and 1,008 in US.

## 2. Method

For analysis two main valuables are set up: “Trust” and “Social attitudes”.

“Trust” is divided into three sub-valuables, namely “Trust in friends” (trust in a primary group level, but not of blood bond), “Trust in others” (trust in a external social level) and “Trust in government” (trust in a state level).

Concerning to the valuable “Social attitudes”, two sub-variables will be analyzed. One is named hereby “Observance of general norms”, which indicates a degree of the attitudinal orientation either to an observance of the social norms shared in a given social circle or to a voluntary action depending on a given particular situation. The other is named hereby “Participation in civic association”. This indicates a degree of the voluntary participation of people in a given association for realizing their own interests, desires, wishes or ideas. The alternative feature of this is that people are involved totally in a closed community (not in an open society), or people are depending on the function of a public institution such as the state.

Those valuables above raised will be measured in a following way.

“Trust in friends” is measured by a proportion of the answer “Yes” to the question “Do (or did) you trust in your friend(s)?”

“Trust in others” is measured by a proportion of the answer “Most people can be trusted” to the question “Do you think that most people can be trusted or you must be careful?”

“Trust in government” is measured by a proportion of the answer “Yes, fully” and “Yes, to some extent” to the question “Do you think that the Government of your country can be trusted or not?”

“Social attitudes” will be measured by two aspects: Observance of general norms (normative aspect) and participation in civic association (relational aspect).

The norm-observance valuable indicates to which extent people are ready to observe the social regulation or norms. It is measured by means of a proportion of the answer “Don’t agree at all” and “Don’t agree so some extent” to the question “Do you agree to the opinion that if most people could get into a movie without paying, they would do it?” The distribution of answers to this question is statistically correlated with that of another question “Do you agree with the opinion that fear of social disgrace or punishment prevents most people from breaking the law instead of conscience?” (Pearson’s correlation coefficient is .211 in Japan and .374 in Russia, namely it is significantly related in the level of 1%), so that only the answer to “movie” will be used in this paper.

The participation valuable is measured by a degree as to how much a given society is differentiated to various associations. In other words, it concerns a frequency of people’s voluntary participation in different associations by their own individual interests. This is measured in this paper by a proportion of those who don’t answer “I don’t participate in any association raised in the list” (see Table 2).

## 3. Findings

Distribution of the answers to each of the valuables above mentioned is displayed in Table 1.

Table 1

DISTRIBUTION OF THE VALUABLES OF “TRUST”  
AND “SOCIAL ATTITUDES” IN THREE COUNTRIES

	Trust in friends	Trust in others	Trust in government	Observance of general norms	Participation in civic association
Japan	48.3	26.9	33.2	79.2	79.3
Russia	47.6	28.1	51.7	24.7	47.3
USA	68.5	44.9	55.8	23.4	61.6

Trust in government: Proportion of those who “trust absolutely” or “trust relatively”.

Observance of general norm: Proportion of those who “strongly disagree” or “mildly disagree”.

Participation in civic association: Proportion of those who participate in an association or more.

Data of this Table indicate the following facts.

Firstly, as far as the level of “Trust in friends” and that of “Trust in others” are concerned, there is no significant difference between Japan and Russia. The proportion of positive answers on “Trust in friends” is 48.3% in Japan and 47.6% in Russia, while “Trust in others” is 26.9% in Japan and 28.1% in Russia. It means the level of trust in a primary group (non-blood related – hereinafter as well) as well as in an external society is very similar between these two countries, and both countries are significantly different from USA where the levels of trust both in friends and in others are quite high (68.5% and 44.9%).

Difference between Japan and Russia can be found in the level of “Trust in government”. It is significantly higher in Russia (51.7%) than in Japan (33.2%). The Russian level in this concern is close to the American level (55.8%).

Russian characteristics regarding the level of trust in friends as well as in others are very similar to the Japanese case. On the other hand, as far as the trust in government is concerned, Russians show a quite high level, different from the Japanese case. For reference, a high level of trust in government by Russian people is shown in another international research, too (Asinimov 2013).

Regarding “Social attitudes”, there is a remarkable difference between Japan and Russia.

Concerning a level of “Norm observance”, Japan is very high (79.4%), contrasting to Russia (24.7%) and USA (23.4). From this finding, Japanese attitudes toward society may be characterized as “norm-observing”, while Russian attitudes, as well as American, may be as “situation-depending”.

As for a level of “participation”, Japan is very high (79.2%), followed by USA (61.6%), while Russia is low (47.3%). As seen in Table 2, one of the main reasons of a high level of participation in Japan is that the majority of Japanese are members of the neighborhood organization (a semi-formal (or semi-voluntary) inhabitants’ self-management body), while in USA, unlike Japan and Russia, more than a few people participate in a religious organization. In most of the cases of association, Russia is located on the lowest level of civic participation, contrasted to Japan and USA. Further, Japanese are inclined to participate in collective activities such as a club for sports, recreation, hobby or cultural activity. They are rated 30%, contrasting to Russia (6%).

Table 2

PROPORTION OF THE PARTICIPANTS IN CIVIC ASSOCIATION(S)

	Japan	Russia	USA
Neighborhood organization	55.1	14.5	12.0
Parent-Teacher association	12.7	3.8	8.6
Youth club, Women’s club, Seniors’ club	10.8	2.2	7.4
Firefighters’ association, Voluntary neighborhood watch association	2.8	0.5	3.3
Farmers’ association, Fishermen’s association, For- esters’ association	5.3	1.6	2.8
Chamber of commerce or other professional, entrepreneurial association	6.9	0.9	7.4
Trade union	7.4	7.5	7.2
Club for sports, recreation, hobby or cultural activity	29.8	5.9	18.5
Regional association, Class reunion association, Alumni association	15.7	1.1	7.5
Religious organization	6.7	1.4	30.1
Co-op, Consumer union	12.1	1.5	4.0
Political group, Election Campaign organization	4.1	1.3	7.6
Citizen group or organization	2.4	0.3	5.9
Environmental protection group	1.5	0.9	4.5
Other	1.3	14.1	3.6
RANKING of frequency	1	3	2

% of those who are members of a given organization, association or group.

Next, the relation between trust and social attitudes in each of three countries will be looked after by means of Pearson's correlation coefficient. Figures in the three tables (Table 3, 4 and 5) show the following traits of each of three countries.

Table 3

CORRELATION BETWEEN TRUST AND SOCIAL TRAITS (JAPAN)

	Trust in friends	Trust in others	Trust in government	Observance of norms	Participation in association
Trust in friends					
Trust in others	.082* .014				
Trust in government	.003 .927	.047 .168			
Observance of general norms	.067* .045	-.004 .900	.009 .783		
Participation in Association	.022 .496	.038 .260	.061 .064	.034 .311	

Upper number: Pearson's correlation coefficient. Lower number: Significant probability (both sides).

\*\*Significant in the level of 1%. \* Significant in the level of 5%.

Table 4

CORRELATION BETWEEN TRUST AND SOCIAL TRAITS (RUSSIA)

	Trust in friends	Trust in others	Trust in government	Observance of norms	Participation in association
Trust in friends					
Trust in others	.029 .262				
Trust in government	.049 .061	.122** .000			
Observance of general norms	-.011 .685	.047 .078	.014 .615		
Participation in Association	.027 .272	-.006 .819	.050 .053	.007 .785	

Upper number: Pearson's correlation coefficient. Lower number: Significant probability (both sides).

\*\*Significant in the level of 1%. \* Significant in the level of 5%.

The Japanese and the Russian features can be described as follows (see Table 3 and 4).

Firstly, in the case of Japan, "Trust in friends" is significantly correlated with "Trust in others", but not with "Trust in government". This may imply that in Japanese society the trust in the primary group is extended to the secondary social relations with 'others'. This is different from the Russian case, where trust is closed inside a primary group, not extended to an external society. In terms of trust relations, it may be said that, contrasting to the Japanese primary group which is openly bound to the relations in an external society, the Russian one is a closed system as a small self-depending universe separated from the external social environment.

Secondly, as mentioned before, a level of the trust in government is high in Russia, but low in Japan. Russian trust in government is correlated with "Trust in others", but not "Trust in friends". In case of Japan, "Trust in government", as seen before, is quite low, without any correlation either with "Trust in friends" or "Trust in others", which means that the government is perceived by most Japanese as a particular realm separate from primary as well as secondary social relations.

Thirdly, the attitudes toward general norm observance, as seen before, are high in Japan. It is significantly correlated with the degree of trust “in friends”, but not trust “in others” or in “government”. Japanese norm observance attitudes seem to be sustained and reproduced basically in a framework of trustful primary-group relations, and indirectly to extend to the secondary social relations outside. In case of Russia, a level of the attitudes is quite low, as seen before, and it has no correlation with any realm of trust, namely neither in primary group, nor in secondary social relations, nor in government, and the situation-dependent attitudes are shared by many people in personal and social life.

Fourthly, both in Japan and in Russia a degree of participation in association is correlated neither with any realm of trust, nor with a level of the attitudes toward norm observance. It means that the members of a given civic association are of variety in terms of a level of trust and a degree of norm observance. This feature both in Japan and in Russia is contrastingly different from that in USA.

As seen in Table 5, three realms of trust are positively correlated with each other in USA. Trusts in primary group, in external society and in public institution are connected in a continuum, and these three realms of trust combine themselves in one dimension. This is different from the case of Japan where, although “Trust in friends” and “Trust in others” are bound with each other, “Trust in government” exists separately from the other two realms of trust, and also from the case of Russia where these three realms of trust are separate from each other. A higher level of trust in both a primary group and in external society in USA is combined with a higher level of situation-dependent, maybe pragmatic, attitudes of people in daily life.

In USA, as noticed before, a level of people’s participation in civic association is considerably high. This is correlated with a level of three domains of trust. Besides, it is correlated also with a level of the norm observance attitudes. The American’s high level of associative activities may be ensured by their higher level of trust and vice versa, both sides of which are probably supported by their situation-dependent or self-determining attitudes in society.

Table 5

CORRELATION BETWEEN TRUST AND SOCIAL ATTITUDES (USA)

	Trust in friends	Trust in others	Trust in government	Observance of norms	Participation in association
Trust in friends					
Trust in others	.189** .000				
Trust in government	.070* .028	.139** .000			
Observance of general norms	.163** .000	.280** .000	.054 .094		
Participation in Association	.149** .000	.169** .000	.130** .000	.136** .000	

Upper number: Pearson’s correlation coefficient. Lower number: Significant probability (both sides).

\*\*Significant in the level of 1%. \* Significant in the level of 5%.

#### 4. Discussion

According to some stereotypical views on Russian people and their society, they build a strong fort with solidarity in a primary group to protect their existence, while they are very cautious against outsiders in external society, and put their trust on state authorities (Hakamada 1993, Hollander 1973). Findings in this paper may support this stereotypical view.

Rakshkina (2008) measured Russian social character by using Hofstede's scale of "Collectivism vs. Individualism", indicating that Russian people are inclined to collectivism but without programming, and therefore their behavior is rather situation-dependent. Hakamada (1993), too, characterizes Russian social attitudes as situation-dependent rather than as norm-observing.

In Russia there is no correlation between trust in friends and trust in others. This implies that the trust in a primary group does not link itself to the trust in external society.

In Japan, on the other hand, the trust in friends is correlated with the trust in others, which means that the trust in a primary group is extended to the trust in an external secondary society and the latter is regulated indirectly by the norm-observing attitudes that is fostered in the primary group. Japanese society is often characterized as group-oriented, where the basic features of social order in a primary group are reproduced in a shape of "pseudo-familism" in a secondary group. And a secondary society ("seken" in Japanese) is ordered by the people's conformity to general norms ("seken-no-kimari"). A link of trust between a primary group and a secondary society may bring on a high-rate of people's participation in civic association on the platform of a secondary society.

### 5. Concluding Remark

As shown before, both in Japan and in Russia the level trust in others is not high, particularly compared to USA. This level was measured by the proportion of a positive answer to the question "Do you think that most people can be trusted (trustfulness) or you must be careful (carefulness)?" In Japan and in Russia the attitudes of carefulness are not few. In this term Japan and Russia seems to be very similar. However the contexts seem to be different between these two countries. The Japanese majority is norm-observing, while the Russian majority is situation-dependent. In Japan people seem to compensate a careful social environment by the observance of stable norm in common, while Russian people apt to adapt themselves flexibly to any unpredictable environment by their own assessment in a given situation.

In Japan both 'friends' and 'others' belong to a same social circle, which is apart from a realm of the government. In Russia the relations with 'friends' shape an independent sphere apart from the relations with 'friends' in one side, and 'government' in the other. According to Smith (1976), Russians make a sharp distinction between 'private relations' and 'public relations' and follow different behavioral norms. In our findings from the Russian data, 'private relations' seem to be differentiated into two relations, namely 'with friends' and 'with others', distanced from each other.

Japanese don't trust much in the government, while Russian trust in it largely. This difference might be explained to some extent from the historical backgrounds. Russia has a long tradition of statism in Tsarism and then Communism, and their state-relying mentality is still dominant. Japan, on the other hand, built a strong state-oriented mindedness in the process of a drastic modernization (industrialization and militarization) from the middle of the 19th century. However, after a collapse of the regime of statism by a defeat at World War II, people became more or less skeptical to the government, and their state-relying mentality has considerably tided away in accordance with a development of civil society.

The degree of people's participation in civic associations is conspicuously large in Japan, while small in Russia. The roots of this difference may be found in their historical backgrounds. In Japan various associative activities were wide-spread among ordinary people even in pre-modern time, while the majority of Russian ordinary people in the pre-socialist time were involved in a closed rural community. Afterward in the socialist time a number of social associations were set up in a collectivistic way by the Communist party, but not based on a civic and voluntary way. In USA, maybe, those activities seem to be carried out mostly in an individualistic or a family-based way, not necessarily by means of participating in a group nor an organization.

The US case is quite different from the Japanese and the Russian ones. All of three realms of trust, the trust in friends above all, are largely shared by people in USA. Besides, the level of every realm of trust is significantly correlated with the level of norm-observance and participation. Matěju and Vytásková (2006: 500) stress that the freedom of association and the civic participation in association lead to an enhancement of social trust. This statement is certainly valid in the case of USA,

though necessarily not in Japan and Russia, where a pattern of trust and social attitudes is peculiar in itself.

### **References**

- Anisimov R. Interpersonal Trust: Comparative Analysis // O.Kozlova and K.Izdebska (eds) Cultures of Trust, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersitetu szczecińskiego, 2013.
- Hakamada Sh. Russian Dilemma: Dynamics in the Depth of Society. Tokyo: Chikuma-shobo, 1993 (in Japanese).
- Hollander G. Soviet and American Society: A Comparison. Oxford: Oxford University Press, 1973 (the Japanese edition, 1977).
- Ishikawa A., Dryakhlov N. and Davidenko V. Trust of Russians: Remains from the Former Regime or a Product of the New Regime? // M. Sasaki (ed.) International Comparative Studies in Trust. Tokyo: Chuo University Press, 2014 (in Japanese).
- Matějů P. and Vitásková A. Interpersonal Trust and Mutually Beneficial Exchange: Measuring Social Capital for Comparative Analyses // Czech Sociological Review. 2006. Vol. 42, № 3.
- Romashkina G. Russian Peculiarity of Corporate Culture: A Comparative Analysis by Hofstede's Parameters // A. Ishikawa, M. Sasaki, T. Shiraishi and N. Dryakhlov (eds.) Corporate Culture in Globalization: From an International Comparative Research. Tokyo: Chuo University Press, 2012 (in Japanese).
- Sasaki M. (ed.) International Comparative Studies in Trust. Tokyo: Chuo University Press, 2014 (in Japanese).
- Smith H. The Russians. NY.: The New York Times Book, 1971 (the Japanese edition, 1978).

## **ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ СЕМЬИ**

**З. Х. Кайтукова**

**Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина, Москва, Россия**

В работе рассматривается проблема сущности и особенностей института традиционной семьи. В статье дается сравнительный анализ характеристик традиционной и современной семьи, приводятся данные эмпирического исследования представлений об особенностях традиционной модели семьи у носителей традиционного религиозного православного мировоззрения.

Ключевые слова: традиция, традиционная патриархальная семья, посттрадиционная эгалитарная семья, организационная структура семьи, роли субъектов семейного функционирования.

## **FEATURES OF TRADITIONAL FAMILY**

**Z. Kh. Kaytukova**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

This paper considers problem of nature and characteristics of traditional family institution. The article provides a comparative analysis of the characteristics of traditional and modern families, data of empirical research of representations about features of traditional family model in people with the traditional religious Orthodox overview.

Keywords: tradition, traditional Patriarchal family, post-traditional egalitarian family, organizational structure of family, role of subjects of family functioning.

Семья является моделью, лежащей в основе общества, в которой воспроизводятся основные социальные, социально-психологические отношения. Устройство семьи, искусство управления ею может представляться, на первый взгляд, чем-то из разряда «само собой разумеющегося» - явлений, касающихся приватной стороны жизни людей, не требующих специальной рефлексии, изучения. Оправданное устройство семейных ячеек, образующих общество – залог его жизнеспособности, несущее ему политическую и материальную стабильность, устойчивое развитие, а его членам – психологическую и духовную состоятельность. Аристотель считал, что семья есть основа политического устройства, его первичная единица. Конфуций утверждал: «Чтобы в государстве был порядок, необходим порядок в семье, чтобы порядок воцарился в семье, он должен установиться в душе». Именно в семье происходит формирование личности будущих граждан страны, что делает ее важнейшим институтом общества. Семья мыслится как коллективное я, в котором снимаются дуальности мужского-женского, чуждости и родства, иерархии и (своеобразного) равенства и т.д. (Дружинин, 1996).

Гендерная дуальность, лежащая в основе семьи является культурным кодом, семантической структурой, наделенной качественным содержанием, основой для таксономии любых типов обществ.

К политическому устройству общества также применима метафора семьи. Члены общества в ее рамках воспринимаются как «родственники» (отсюда патриотизм, чувство общей Родины), а глава государства (царь, вождь, президент), как глава семейства, отец. Термин «отец» вошел в устойчивые формулы описания первого лица государственной власти – «царь-батюшка» или «ататюрк» в современной Турции (то есть «отец турок»). Такой экономический термин как «патернализм» образован от латинского *pater*, отец, и означает такую политику, когда государство, как отец защищает экономические интересы своих граждан, ограничивая конкуренцию с иностранными производителями в пользу внутренних.

Семья традиционного типа – семья, основанная на предании (от лат. *traditio* «предание», обычай), в которой имеется несколько поколений, передающих традиции друг другу). Предание – передача духовного учения и опыта жизни согласно ему. Культура традиционной семьи является частью культуры преמודерна, которая как в Европе, так и в России постепенно вытеснялись модернистскими тенденциями, повлекшими секуляризацию общественного сознания, разрушение прежних общественных связей, изменение характера общественных институтов, семейного в том числе.

Семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который человек вступает в силу необходимости. Он призван строить этот союз на любви, на вере и на свободе; научиться в нем первым совестным движениям сердца; и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству (Ильин, 2008).

Под традицией мы будем подразумевать не просто трансляцию совокупности элементов культуры: ценностей, наработок, являющихся коллективной привычкой, от одной генерации к другой, а передачу концепции трансцендентного знания, духовного учения и опыта жизни согласно ему через определенные институты, одним из которых является семья традиционного типа. Традиция была ярко описана в творчестве русских религиозных философов. В их понимании традиция способна собирать вокруг себя различные культурные и исторические индивидуальности (С.Булгаков), симфонические личности (Л.Карсавин), языковые, культурные, исторические ситуации (В.Лосский), народы и поколения (П.Флоренский). Традиция оказывается не только связью во времени (между прошлым и будущим, правнуком и прадедом), но глубинной вертикальной связью личности с самой собой и с категорией начала. Традиция – преемство детей и отцов, свидетельство об уважении к историческому наследию (Аверинцев, 2000).

То, что традицию понимают именно как историческое, обусловленное сменой времен и веков наследие, неслучайно. Традиция – это взаимопонимание поколений, их соборное присутствие здесь и сейчас. В самой глубинной своей сущности традиция есть духовный орган, который живет в человеке - носителе Традиции. Все остальное в ней растет и происходит из

этого органа, живущего в человеческом сердце. Итак, традиционная семья – это (в рамках традиционализма, религиозной теоцентрической парадигмы) институт общества, обслуживающий проявление вневременного фактора.

Особенностями традиционной семьи являются: примат духовных ценностей над социальными и материальными, патернализм, моногамия, стабильность семьи, неприемлемость развода, сложный состав, включающий в себя несколько поколений, как правило, многодетность, благотворительность, участие в патриотическом движении, лояльность к политическим структурам, мировоззрение которых соответствует идейным установкам членов семьи.

Нормы традиционной семьи являются частью религиозной культуры. Они фиксируют идеал человеческих отношений и поведения, выступая их регуляторами.

Стиль жизни традиционной семьи соответствует декларируемым ценностям. Его составляющими являются: обычай гостеприимства, распространяющийся на нуждающихся, благотворительность, заключающаяся в опеке над ними, предоставлении еды и крова за посильный труд, меценатстве тем, кто занят духовным просвещением, участвует в патриотическом движении (Лагутов, 2012).

Организационная структура традиционной семьи напоминает такую организационную структуру, как учреждение, в отличие от структуры общественной организации или товарищества. Учреждение основывается одним или несколькими учредителями, которым принадлежит полнота власти, право единоличного распоряжения ресурсами. Учреждение прекращает свое существование в результате выхода учредителя из его состава. Традиционная семья – это семья, учрежденная отцом и матерью, в которую дитя входит одним рождением, задолго до того, как ему удастся осознать самого себя и окружающий его мир (Ильин, 2008).

Существуют такие модели семьи, как «семья-производственное объединение», основанное на специализации его членов в совместной деятельности, «семья-потребительский кооператив», основанная на совместном пользовании неделимой собственностью, «семья-страховая компания», гарантирующая поддержку членам семьи. Все это можно отнести к традиционной семье. Но это – далеко не полный перечень выполняемых в ней функций, в который входят, сакральная, репродуктивная, функция социализации (приобщения к человеческой культуре), психотерапевтическая (обеспечение психологического комфорта), рекреационная функции (функция восстановления сил), экономическая функция, подразумевающая ведение домашнего хозяйства, иногда организацию семейного бизнеса, формирование и использование бюджета.

Схематически иерархия такой семьи может быть представлена в виде концентрических окружностей, в системе которых внутренняя окружность символизирует отца семейства или, в его отсутствие, либо старшего сына, либо бабушки, далее следуют уровень матери семейства и, наконец, уровень домочадцев, который раньше включал не только чад, но и тех, кому семья предоставила кров, окружила заботой, включила в свой состав, то есть домочадцев.

Роли субъектов семейного функционирования в традиционной семье: наставник домочадцев (ролевая обязанность отца семейства), ответственный за материальное обеспечение семьи, хозяин, хозяйка, воспитатель, организатор досуга, ответственный за поддержание родственных связей, организатор семейной субкультуры. Возможна и такая классификация ролей: потребитель, исполнитель, конформист, гармонизатор, устроитель.

Семейная иерархия – многопоколенный коллектив. Отношения в такой семье упорядочены, каждый ее член знал о своих правах и обязанностях, что служило профилактикой конфликтов, недовольства. Гарантом соблюдения традиции, воспитания домочадцев в четких правилах являлся отец, выступавший в качестве наставника. Нарушение диспозиции членов семьи в рамках иерархии применялись средства к ее восстановлению посредством наказания. В данном случае наказание – это наставление, наказ, а не применение физической силы для ограничения нежелательных проявлений.

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРАДИЦИОННОЙ И ПОСТТРАДИЦИОННОЙ СЕМЬИ

Содержательные единицы	Характеристики различных типов семьи	
	Традиционная семья	Посттрадиционная семья
Сущность семьи	Семья, основанная на предании (от лат. «traditio»- предание), в которой имеется несколько поколений, передающих традиции (духовного учения и опыта жизни согласно ему) друг другу. Семья – модель идеального коллектива, члены которого связаны любовью отца к детям, преданностью детей родителям, в котором каждый выполняет свою функцию (долженствование)	Семья - общественный институт, в рамках которого ее члены связаны биологическими, правовыми, имущественными и хозяйственными отношениями
Ценности	Сохранение и передача традиции, примат религиозной жизни и религиозных ценностей над социальными и материальными	Социальные ценности: дети, любовь между домочадцами, реализация общих интересов, взаимопомощь и т.д.
Функции	Сакральная, репродуктивная, социализации, психотерапевтическая, рекреационная, релаксации, экономическая	Репродуктивная, социализации, психотерапевтическая, рекреационная, релаксации, экономическая
Стиль жизни	Почитание родителей, забота о престарелых домочадцах, обычай гостеприимства, духовное окормление, благотворительность нуждающимся, заключающаяся в опеке над ними, меценатстве тем, кто занят духовным просвещением, участвует в патриотическом движении, воцерковленность, частое посещение богослужений, совместная молитва, совместные трапезы, четкое распределение обязанностей между членами семьи, совместный досуг, благотворительность	Путаница ролей, необязательность следования положениям, приведенным слева
Отношение к количеству браков и характеру брака и семьи	Моногамия. Отрицательное отношение к несанкционированному сожительству, разводу, отказу от чадородия, регулированию рождаемости, сложный состав, включающий в себя несколько поколений)	Возможность промискуитета, разводов, повторных браков, гомосексуальных браков, браков со множеством партнеров, отказа от чадородия, регулирования рождаемости посредством абортов, контрацепции. Нуклеарность
Содержание супружеских ролей	Посещение еженедельных богослужений отцом семейства, супруг-носитель традиции, наставник супруги; послушание супруги супругу; ведение супругой домашнего хозяйства, постоянная занятость супруги, совместное проведение досуга и посещение супругами общественных мероприятий, меценатство-прерогатива супруга совместное обсуждение текущих проблем	Взаимоотношения между супругами демократичны. Реализация традиционных супружеских ролей носит необязательный характер. Супруги могут иметь автономные интересы
Воспитательные подходы	Воспитание собственным примером, в уважении к мнению родителей, трансляция интересов, передача умений от родителей к детям, развитие собственных склонностей ребенка, трудовых навыков, применение наказаний, в том числе и физического, высокая степень регламентированности поведения	Воспитание в детях индивидуальности, креативности, напористости, интеллектуальности, демократичный стиль детско-родительских отношений
Отношение к вопросу власти	Единоначалие, патриархальность	Эгалитарность
Семейные роли	Наставник домочадцев (ролевая обязанность отца), исполнитель сакральной функции, ответственный за материальное обеспечение семьи, хозяин, хозяйка, воспитатель, организатор досуга, ответственный за поддержание родственных связей, устроитель семейной субкультуры, потребитель, исполнитель, конформист, гармонизатор	Ответственный за материальное обеспечение семьи, хозяин, хозяйка, воспитатель, организатор досуга, ответственный за поддержание родственных связей, устроитель семейной субкультуры, потребитель, исполнитель, конформист, гармонизатор
Организационные структуры по аналогии, с которыми устроена семья	Учреждение	Учреждение, товарищество, производственное объединение, основанное на специализации его членов в совместной деятельности, семья-потребительский кооператив, основанная на совместном пользовании неделимой собственностью, семья-страховая компания

Исследование представлений, связанных с различными аспектами традиционной модели семьи осуществлялось среди лиц – носителей традиционного православного религиозного мировоззрения (24 человека обоего пола в возрасте от 25 до 50 лет посредством анкетирования). Анкета содержала вопросы, направленные на выявление субъективного отношения к характеристикам традиционной модели семьи, отображенным в таблице 1. Выяснилось, что представления о семье в сознании испытуемых связаны как с традиционной, так и модернистской, пост-традиционной трактовкой сущности и устройства семьи. Частота отклонений в представлениях испытуемых о семье от характеристик традиционной модели оказалась связанной с фактором возраста: у более молодых респондентов несовпадений было больше, чем у зрелых и пожилых, с территориальным фактором: у жителей города несовпадений больше, чем у сельских, жителей, у жителей крупных, центральных городов больше, чем жителей периферии. В каких аспектах устройства традиционной семьи взгляды респондентов не совпали с традиционным подходом?

Несовпадение с традиционной семейной моделью в представлениях испытуемых обнаружилось, например, в их ответах на вопрос анкеты, связанный с доминированием в семье. Наряду с мнением, что оно должно принадлежать отцу семейства, высказывалось мнение, что в семье должна быть меритократия, власть способного к управлению, организаторской деятельности лица, неважно какого пола.

Многие (80%) из испытуемых высказались против проживания нескольких семей вместе, против наказаний (85%), использования чужого труда в личном хозяйстве (70%) и т.д. Таким образом, у современных носителей православного религиозного мировоззрения, согласно проведенному исследованию, представления о семье расходятся с традиционными по целому ряду критериев.

#### **Литература.**

Аверинцев С.С. Горизонт семьи: о некоторых константах традиционного русского сознания // Новый мир. 2000. № 2. С. 170-175.

Дружинин В.А. Психология семьи. М.: КСП, 1996.

Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: АСТ, 2008.

Лагутов Н.В. Введение в семейное консультирование. Сергиев Посад: Издательство Академии гуманитарных и общественных наук; НГИСУ, 2012.

Сильвестр. Домострой // И.В. Волосков. История древнерусской словесности. Сергиев Посад: Издательство Академии гуманитарных и общественных наук; НГИСУ, 2012.

## **ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ**

**И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Рассмотрена психологическая составляющая современного общества, раскрыто содержание гуманистической традиции и современной гуманистической психологии в лице К.Хорни, Э.Фромма, К.Роджерса, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Уилбера, С.Грофа, Р.Ассаджиоли, Р.Уолша и др. Показано содержание мотивационных и концептуальных оснований гуманистических психологических практик. Рассмотрена социальная успешность в гуманистической традиции.

Ключевые слова: психотехнология, психотехника, психологическая практика, гуманизм, гуманистическая психология, духовность, социальная успешность, мотивационные и концептуальные основания психологических практик.

## INTEGRATIVE PSYCHOTECHNOLOGIES AND SOCIAL SUCCESS

I. N. Karitsky  
Kosygin Russian State University, Moscow, Russia

Psychological component of modern society is considered, content of humanistic tradition and modern humanistic psychology in the person of K.Horney, E.Fromm, K.Rogers, A.Maslow, H.Allport, K.Wilber, S.Grof, R.Assagioli, R. Walsh, etc. is revealed. Content of motivational and conceptual foundations of humanistic psychological practices is shown. Social success in humanistic tradition is considered.

Keywords: psychotechnology, psychotechnique, psychological practice, humanism, humanistic psychology, spirituality, social success, motivational and conceptual bases of psychological practices.

Современное общество предъявляет все более высокие и жесткие требования ко всем составляющим человеческих ресурсов. Экологический анализ общества указывает на устойчивую тенденцию к росту числа различных социальных стрессоров и вызываемых ими функциональных и органических расстройств человеческого организма и психики. Человек все меньше способен самостоятельно справиться с многообразным давлением на него социума и теряет способность к ориентации в сложных взаимосвязях событий и их объективной оценке, зачастую апеллируя к ненадежным источникам, демонстрируя регрессивные и примитивные реакции, усваивая низкокультурные нормы и модели поведения.

Как результат падает социальная эффективность отдельных индивидов, общества в целом, растут различного рода издержки, в том числе экономические, снижается действенность механизмов социального управления и саморегуляции. Не существует простых способов решения этой проблемы. Традиционные приемы рекреации, релаксации, перемены деятельности, психокоррекции, терапии и психотерапии, психиатрии и т.п. имеют все меньший успех, если и восстанавливая гомеостазис в организме и психике, то на более низком уровне адаптивности и устойчивости, что не является решением проблемы по сути, но только временным паллиативом, ведущим к упрощению психической организации личности и социальных связей.

Причина этого в значительной степени состоит в традиционном для современного общества технократическом и капиталистическом подходе к человеку как механическому элементу большой социальной машины, который обуславливает склонность к манипулятивным техникам социального управления и зомбирования. Это приводит к утрате и индивидом и обществом глубинных ценностей и замещению их условными ориентирами и потребительскими моделями жизни. В свою очередь, данная ситуация развивается в личностные, социальные и политические кризисы без возможности конструктивного выхода, т.к. духовное больше не является подлинной ценностью, поскольку отсутствуют сами носители проявленного духа как пример высокой жизни.

Качественно иную стратегию личной и социальной жизни предлагает гуманистическая психология, своими истоками восходящая к философским традициям Кришны, Конфуция, Будды, Патанджали, Платона, Аристотеля, Ашоки, Христа, Августина, Шанкары, Петрарки, Данте, Леонарда да Винчи, Монтеня, Эразма Роттердамского, И.Г.Гердера, И.В.Гете, Ф.Шиллера, Ф.Шлегеля, Л.Н.Толстого, Ф.Ницше, В.С.Соловьева, Ганди, А.Швейцера и др., и развиваемая в трудах и практиках современных психологов и их последователей: К.Хорни, Э.Фромма, К.Роджерса, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Уилбера, С.Грофа, Р.Ассаджиоли, Р.Уолша, Б.С.Братуся, Ф.Е.Василюка, И.В.Вачкова, В.В.Козлова, В.В.Майкова, В.Ю.Баскакова, А.Гиршона, М.Папуша и др. (Ассаджиоли, 2002; Братусь, 1997; Василюк, 1997; Вачков, 2000; Гроф К., Гроф С., 1996; Карицкий, 2002; 2012; Козлов, 2007; Кудрявцев, 1991; Леонтьев, 1997; Майков, 1997; Роджерс, 2015; Фромм, 2016 и мн. др.).

В отличие от манипулятивного рационально-технократического подхода к человеческому индивиду гуманистическая психология видит в человеческой личности высшую ценность и выдвигает на первый план исследования личностный рост, самоактуализацию и экзистенциальные ценности. Область практики гуманистической психологии – психотерапия, тренинги личностного роста, трансперсональные исследования.

В зрелой теории Карен Хорни исходит из представления о реальном «я» человека, которое может быть реализовано только при благоприятных условиях. Если человеком движут защитные стратегии, а не подлинные чувства, он удаляется от своего реального «я». Отчуждение от реального «я», по мнению К.Хорни, является главной причиной невроза. Цель психотерапии – восстановить личность для самой себя, спонтанность жизни и самооценку (Хорни, 2014).

Эрих Фромм полагает, что психология должна основываться на философско-антропологической концепции человеческого существования. Он указывает на то, что человек в процессе эволюции утратил свое доисторическое единство с природой и друг с другом, но развил способность мышления, предвидения и воображения. Недостаток животных инстинктов и избыток рационального мышления превратили человека в некую ошибку природы. Самосознание приводит к чувствам одиночества и лишенности. Стремясь освободиться от этих чувств, человек вновь ищет возможности слиться с природой и другими людьми. «Человеческая дилемма» заключается, с одной стороны, в отделенности человека от природы, с другой, - в способности осознать это и попытаться разрешить «экзистенциальные дихотомии», на которые нет ответа. Эти дихотомии – жизнь и смерть, желание и невозможность полной самореализации, предельное одиночество личности среди других людей. Э.Фромм утверждает, что психически здоровый человек в отличие от больного способен найти ответы на экзистенциальные вопросы (Фромм, 2016).

Основополагающее утверждение концепции Карла Роджерса – тезис о том, что жизненный опыт человека является неотъемлемой частью его «я». Индивид, наблюдая и оценивая содержание своей собственной жизни, познает себя, и этот опыт лучше всего известен только ему самому. Область опыта уникальна для каждого человека и представляет собой индивидуальный мир личности, она есть единственный реальный мир, который мы знаем. «Я» находится внутри поля опыта и является неустойчивой и постоянно меняющейся сущностью. Согласно К.Роджерсу, люди способны к постоянному личностному развитию и росту, это преобладающая тенденция человека. Стремление к полной самореализации является врожденной потребностью каждого индивида (Роджерс, 2015).

Основной момент теории Абрахама Маслоу – модель иерархии потребностей человека, которая включает в себя полный набор его мотиваций. Эти потребности: физиологические, в безопасности, в принадлежности и любви, в уважении и самоактуализации. По А.Маслоу, сначала должны быть удовлетворены самые основные потребности, прежде чем будут удовлетворены менее значимые. Высший уровень потребностей человека – это самоактуализация – полное применение талантов, способностей, потенциалов человека. Творчество, спонтанность, смелость, полная отдача себя делу – это основные характерные черты самоактуализированных людей (Маслоу, 2017).

Гордон Олпорт, пишет: личность – это динамическая организация психофизических систем внутри индивидуума, определяющая его характерное поведение и мышление. Личность – не статическая структура, а постоянно изменяющаяся и растущая. Г.Олпорт создал теорию личности, в которой делается акцент на уникальность психически здоровых индивидуумов, проактивно стремящихся к своим сознательно поставленным целям. Двумя основными компонентами личности являются: личные диспозиции и проприум. Эти структуры позволяют описывать личность в терминах индивидуальных характеристик. Третий компонент личности – осознающая (или субъективная) личность. Ключевые понятия концепции Г.Олпорта: сознательная мотивация, психически здоровые индивидуумы, проактивное поведение, уникальность каждой личности, эклектичное отношение к другим теориям.

Кен Уилбер сделал попытку интеграции восточной и западной психологии в единую модель. Он полагает, что духовное развитие помогает человеку преодолеть целый ряд дихотомий. Это разрыв между сознанием и подсознанием (между персоной и тенью), между разумом и телом, между организмом и окружающей средой. Духовное развитие проходит ряд ступеней, и конечная стадия духовного роста – достижение мистического единства с гармонией вселенной. Каждый уровень сознания имеет свои проблемы и соответствующие им формы психотерапии и духовной практики. К.Уилбер считает эволюцию последовательным рядом проявлений духа, на финальных стадиях которого дух осознает сам себя.

Станислав Гроф на основе психоделических, а затем холотропных техник исследовал сферу измененных состояний сознания и разработал их картографию. Он выделяет четыре категории переживаний в измененных состояниях сознания: абстрактные, психодинамические, перинатальные и трансперсональные. Последовательность этих переживаний ведет к отреагированию различных бессознательных болезненных комплексов, сформированных в процессе социализации личности, высвобождению связанной энергии, новой интеграции личности на более высоком уровне самоактуализации, как результат – повышению социальной успешности и эффективности. Интегративная психотехнология С.Грофа, названная им холотропной терапией (или – холономной интеграцией) включает в себя управляемое дыхание, музыку, другие формы звукотехнологии и целенаправленную работу с телом. В своей технике С.Гроф исходит из того, что «увеличение частоты и глубины дыхания, как правило, ослабляет психологические защиты и ведет к высвобождению и проявлению бессознательного и (сверхсознательного) материала». В большинстве случаев холотропное дыхание сначала приносит более или менее драматические переживания в форме интенсивных эмоций или психосоматических проявлений. Эти проявления затем могут сменяться глубокой релаксацией, чувством расширения и благополучия, видению света, мистическими переживаниями. Процедура холотропной терапии предполагает, что во время подготовки, предшествующей холотропному сеансу, участники будут ознакомлены с расширенной картографией психики, включая уровень биографических воспоминаний, элементы процесса смерти и возрождения, различные трансперсональные переживания. Холотропная терапия обладает огромным исцеляющим и интегрирующим эффектом, который обусловлен глубокими внутренними переживаниями на бессознательных уровнях психики, в том числе трансцендентными личности (Гроф К., Гроф С., 1996).

Роберто Ассаджиоли различает личностное «я» и трансперсональное «я». Личностное «я» в основном представляет собой отражение трансперсонального. Сознание обычно имеет дело с малой частью глубинного «я», поскольку в каждый момент времени способно иметь дело лишь с незначительной его частью. Задача человека осуществить «психосинтез», восстановить единство личностного и трансперсонального «я». Р.Ассаджиоли рассматривает два уровня работы в психосинтезе: персональный, который фокусирует внимание на интеграции личности вокруг личностного «я», и трансперсональный, на котором осуществляется воссоединение личности с трансперсональным «я». На каждом из этапов этого пути восхождения от низшего «я» к высшему происходит новая идентификация. Новой личности присущи согласованность, организованность и единство. По мнению Р.Ассаджиоли, психосинтез является частным выражением более широкого принципа, общего закона межличностного и космического синтеза (Ассаджиоли, 2002).

Роджер Уолш обнаружил и исследовал глубинное единство различных духовных традиций. Во всех основных духовных течениях (индуизм, буддизм, даосизм, иудаизм, христианство, ислам) имеется общая цель (освобождение, просветление, спасение) и семь практик для достижения этой цели. Эти практики настолько схожи, что их можно назвать семью общими практиками. Эти практики занимают центральное место в каждой из этих мировых религий. Любой человек может применять эти практики в своей повседневной жизни. В отличие от большинства психотерапевтических практик, которые работают с симптомами, духовные практики непосредственно обращены к природе человека – его сознанию, духу, божественному присутствию в нем, раскрывая и освобождая этот потенциал, наполняя человеческую жизнь действительным смыслом и свободой.

По мнению представителей тибетского буддизма, 99% европейцев – больные люди, живущие в иллюзорном мире и не знающие истинной реальности. У них невроз навязчивости по поводу уникальности собственного отдельного «я» (Уолш, 1999). Р.Уолш полагает, что универсальным лекарством мировых духовных традиций является применение семи практик. Первые три практики избавляют человека от пристрастий, возвращают истинную любовь, ориентируют на более осознанную и нравственную жизнь, приоткрывают глубины духа. В результате в человеке снижается уровень тревожности, вины и страха; растет уверенность, смелость и сила; формируются качества спокойствия, расслабленности, умиротворенности и невозмутимости; пробуждается большая способность к открытости, честности и близости; начинают преобладать эмоции счастья, радости и восторга; приобретают новое качество интеллектуальные способности, ум становится более открытым, восприимчивым и пробужденным. Четвертая практика ведет к адекватному видению мира и себя. Пятая – к духовному видению, к восприятию божественного во всем. Шестая – к развитию мудрости. Седьмая – пробуждает дух служения и дает радость служения другим.

В России гуманистические и интегративные психотехники и психотехнологии развивают В.Ю.Баскаков, Ф.Е.Василюк, И.В.Вачков, А.Гиршон, В.В.Козлов, Д.А.Леонтьев, В.В.Майков, М.Папуш, Е.Файдыш и мн. др. Каждый из них имеет свое видение реальности, миссии, ценностей, от мистических, буддийских и христианских до атеистических, материалистических и строго научных, предлагает свой специфический набор психотехник и психотехнологий для развития личности и самораскрытия. Общим в этом колоссальном инструментарии остаются свобода, гуманизм, эмпатия, сострадание и милосердие к человеку, принятие духовных ценностей и отторжение материальных. Одновременно это на новом витке спирали исторического развития ставит вопрос о соотношении практической и академической психологии: ради чего существует академическая психология, каковы основные интенции практической психологии? (Василюк, 1997; Вачков, 2000; Карицкий, 2002; 2012; Козлов, 2007; Леонтьев, 1997; Мазилев, 2016; Майков, 1997 и др.).

В структуре психотехник и психотехнологий (психологических практик) имеются три основных «измерения»: вертикальное, горизонтальное и временное. Вертикальное представлено психопрактическими основаниями: мотивационными, концептуальными, реляционными, методологическими, практическими, орудийными, действенными и феноменальными. То как развернется психологическая практика в значительной степени обусловлено концептуальными и мотивационными основаниями. Концептуальные основания – это представление психолога-практика о психической реальности, о личности человека. Мотивационные основания – это основные побудители и направители деятельности практика, его ценности, смыслы и цели, которые определяют и направляют использование им психотехник и психотехнологий. Мотивационные и концептуальные основания, в частности, могут быть манипулятивными и гуманистическими (Карицкий, 2011; 2012; 2015).

Гуманистические основания развертывают свой специфический ряд практик. Гуманистические интегративные психотехники и психотехнологии дают представление об иной социальной успешности: вместо материальной – духовную, вместо постоянного напряжения и стресса – расслабленное и самодостаточное бытие в мире, вместо стремления к лидерству – равенство и взаимопомощь, вместо накопления вещей – принятие собственной сути, вместо отношения к человеку как средству достижения целей – понимание его как высшей ценности, раскрытие и актуализация человеческого потенциала. Человек, прежде всего, должен принять себя и отторгнуть ложные манипулятивные ценности современного общества. Человек уже все имеет в самом себе, ему не надо ничего искать и приобретать вовне, раскрыв свою суть и потенциал, он достигает собственных вершин самореализации. Таковы основания и принципы гуманистических интегративных психотехнологий.

### **Литература**

Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997.

- Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997.
- Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Изд-во «Ось-89», 2000.
- Гроф К., Гроф С. Неистовый поиск себя. М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996.
- Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики (теоретико-методологическое исследование). Дисс... канд. психологических наук / Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова. Ярославль, 2002.
- Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. №22. С.36-39.
- Карицкий И.Н. Понятие психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 1. С. 138-143.
- Карицкий И.Н. Специфический метод психологии в структуре психологического познания и практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т.9. №2. С.5-21.
- Коваленок Т.П. Неосознаваемые детерминанты профессионального выбора // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П.Горячкина. 2009. №5. С.17-18.
- Козлов В.В. Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007.
- Кудрявцев О.Ф. Ренессансный гуманизм и «Утопия». М.: Наука, 1991.
- Леонтьев Д.А. Гуманистическая психология как социокультурное явление // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997.
- Мазилев В.А. Практическая и академическая психологии сегодня: новые перспективы сотрудничества // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практ. конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.232-242.
- Майков В.В. Становление трансперсональной психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2017.
- Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015.
- Уолш Р. Основания духовности: Семь практик для пробуждения сердца и ума. М.: АСТ и др., 1999.
- Фромм Э. Иметь или быть? М.: АСТ, 2016.
- Хорни К. Самоанализ. М.: Канон+РООИ "Реабилитация", 2014.

## **НЕДОСТАЮЩАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЕЩЕ РАЗ О СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ НАУКИ**

**А. Н. Кимберг**

**Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия**

Социальной психологии науки нужны новые модели, которые связывают внутригрупповые процессы с процессами профессионального поля. Представляется, что существующая структурная организация признания в науке порождает недостаточную коммуникацию ученых. Действительно, в России мотивация достижений в области науки почти полностью связана с учреждениями, которые производят статусы. В этих условиях существует высокая мотивация к достижению статуса, но низкая мотивация для содержательного общения между учеными.

Ключевые слова: социальная психология науки, поле науки, статусы, коммуникация по вертикали, коммуникация по горизонтали.

## LACKING COMMUNICATION: ONCE AGAIN ABOUT SOCIAL PSYCHOLOGY OF SCIENCE

A. N. Kimberg  
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Social psychology of science needs new models that link in-group processes with processes of professional field. It seems that existing structural organization of recognition in science generates insufficient communication of scientists. Indeed, in Russia the motivation for achievements in field of science is almost entirely associated with institutions that produce statuses. In these conditions, there is high motivation to achieve status, but low motivation for meaningful communication between scientists.

Keywords: social psychology of science, field of science, statuses, vertical communication, horizontal communication.

Социальная психология науки не выглядит модной темой: E-library выдает на ключевое слово восемь статей и восемь авторов в период с 1997 по 2016 год с тематикой исследования от смены стереотипов представления об ученом на основе теста «Нарисуй ученого» (Разина, Володарская, 2017) до установок экспертов РФФИ в отношении норм российской научной деятельности (Коннов, Юревич, 2016). Однако ее проблемы требуют внимания.

Работы Поппера, Лакатоса, а особенно Мертона задали идеальную модель науки, которая требует, чтобы научные теории подвергались критическим проверкам на соответствие их прикладных следствии эмпирическим наблюдениям. Выявленные несоответствия должны запускать разработку новой объяснительной модели, которая, развившись, сменит существующую, поглотив ее феноменологию как частный случай. Основой развития науки служит активная коммуникация в научном сообществе. Несмотря на последующую критику этой концепции, она не была опровергнута как идеальная модель существования науки создания адекватного знания (Мотрошилова, 2010). То, что «естественная» действительность общества в целом и научного сообщества сегодня происходит иным образом, не мешает нам относиться к этой модели как образу должного.

Вместе с тем надо констатировать, что научной коммуникации ожидаемого уровня мы не наблюдаем. Нарушение этических норм науки, сформулированных Мертоном, столь обыденно, что становится предметом исследования как практика повседневности (Корбут, 2013). Исследователи мало читают публикации друг друга, а если и читают, то не реагируют на тексты публичным образом. Главный редактор журнала «Экология и жизнь» Александр Самсонов констатирует «...свершившийся факт отсутствия социальных связей как внутри научного, так и внутри научно-инженерного сообщества» (Самсонов, 2014). Объясняя недостаточность содержательной коммуникации и отсутствие критических суждений в публикациях М.М.Сokolov указывает на недавнюю историю отношении нашего общества и социальных ученых: «...(они) рассматривали друг друга как в первую очередь политических союзников в борьбе против враждебного окружения. В среде, столь плотно насыщенной сетями личной лояльности, публичная критика, которая могла бы ослабить позиции ее членов, была исключена» (Сokolov, 2012, с.28). Обстановка изменилась, но коммуникативные паттерны не стали эффективнее. Тематически ориентированная коммуникация страдает: «...роль общих фокусов внимания для петербургской социологии играют только некоторые социологи старшего поколения. Их уход со сцены в следующие десятилетия может окончательно изолировать зоны *(общения – А.К.)*», – констатируют К.С.Губа и А.В. Семенов (Губа, Семенов, 2010, с.153).

Наше небольшое исследование коммуникации в рамках сообщества, собранного представительной психологической конференцией с хорошо обозначенной научной школой (Человек, субъект, личность..., 2013), так же показало практическое отсутствие горизонтальной коммуникации даже в рамках выдерживавшейся авторами тематики, а его продолжение – серия интервью с типичными сотрудниками регионального университета, совмещающими

преподавание и исследовательскую деятельность – выявило весьма небольшое желание быть прочитанными коллегами получить от них обратную связь (Кимберг, Беделев, 2017).

Представляется, что позитивные модели научных сообществ (социально-психологическая и социологическая) с необходимостью нуждаются в пересмотре. «Незримые колледжи» 60-х годов прошлого века потеряли свои системообразующие преимущества – быстрое неформальное информирование участников о достижениях друг друга (сейчас эту задачу решают издательства, объединенные с глобальными аналитическими базами данных), а «научные школы» как зримые формы взаимодействия двух-трех поколений ученых, идейно и организационно объединенных «отцом-основателем», рассматриваются сегодня в силу своей инерционности и клановости скорее как ограничители создания и распространения научного знания (Козлова, 2014). Очевидно, что коммуникация при разработке новых идей должна быть удобна и быстра, и те группы, сообщества и страны, которые разработают и запустят более эффективную ее систему, получают существенное преимущество перед другими.

Какие основания надо учесть при разработке новой модели? Большинство университетских исследователей «прописано» на тех или иных кафедрах, где они «производят науку», которой по цепочке отчитывается кафедра, факультет и университет. Однако рассматривать кафедру по традиционной модели малой группы (как общность взаимодействующих и влияющих друг на друга людей, производящих продукт, систему отношения и порождаемые ею статусы) уже недостаточно. Необходимо учитывать то, что: а) создание научного знания происходит в контексте, более широком и по-иному организованном, чем наблюдаемые нами малые группы; б) интересующих нас группах реализуется несколько видов деятельности, создающих собственные сети отношения и статусов – пространства.

Лучшая концептуализация таких пространств была сделана Пьером Бурдьё, предложившим для их обозначения понятие поля: поле литературы, поле науки и так далее (Бурдьё, 2007). Поле отличается тем, что в нем существует специфический присущий ему интерес для участников (Бурдьё несколько цинично назвал его *illusio*, намекая на его сконструированность), а различия в степени его достижения позволяют создавать иерархию статусов игроков. Статус составляет социальный капитал, специфичный для своего поля, но способный конвертироваться на определенных условиях в капиталы других полей.

Таким образом, мы видим интересующую нас группу – кафедру университета – погруженной в соответствующее профессиональное поле, и отмечаем, что для ее членов существует два вида деятельности: производство предписанного ей продукта и производство статусов. Здесь мы встречаем в явной форме одно из специфических противоречий поля: индивидуальные статусы, действующие в группе, приобретаются членами группы вне группы – в профессиональном поле как таковом. Кафедра не является для ее членов регулятором активности в такой степени, как это полагала традиционная социальная психология. Идентификация с ней имеет место, но область действия такой идентификации сужена, а сила невелика. Чем выше уровень пространства, в котором создаются статусы субъекта, тем меньше его идентификация с группой пребывания: последняя выступает для него текущей средой реализации не самого существенного аспекта его деятельности.

Следующее обстоятельство связано с тем, что в академическом полестатусы производятся не виртуальным «большим сообществом», а специально организованными институтами. Они устанавливают те нормы, ограничения и запреты, которые связаны с распределением статусов и, в отличие от идеальных построений Мертона, особо никто не задает вопросов об их основаниях. Требования тщательно штудируются адептами, а способность соответствовать им является важным критерием адекватности претендента на достижение статуса.

Деятельность по производству статусов не совпадает с деятельностью по производству продукта (даже если они внешне совпадают, то различия целевого результата приводят к разным системам регуляции в каждом случае). Указанное явление происходит в университетах не только в науке, но и в образовании. Тем коллегам, которым знакомо слово «аккредитация», пояснить что-либо не приходится.

Академические статусы остаются основным, пусть и несколько дискредитированным нематериальным благом, но уже появились столь же нематериальные, но полезные для дифференциации членов поля статусы, создаваемые РИНЦ – количество цитирования и индекс Хирша и создаваемые научными фондами – количество полученных грантов и сумма средств, выделенных по ним.

Вернемся к ситуации, которая в начале статьи описывалась как проблема недостаточной коммуникации между исследователями. Теперь она выглядит так: в отечественном академическом сообществе достижение статусов требует преимущественно вертикальной коммуникации с институтами, их производящими. Содержательная оценочная коммуникация происходит по линиям «автор – диссертационный совет», а затем «автор – научный редактор» или «автор – научный фонд». Коммуникация с этими институциями в случае успеха приводит к приобретению новых статусных знаков, накапливаемых в послужном списке типа *curriculum vitae*. Коммуникация «по горизонтали» для членов сообщества имеет гораздо меньшее значение, что и результируется в относительное равнодушие к связям в сообществе.

Обсуждение подводит нас к основному парадоксу: сильно формализованная система статусов (и их показателей) поглощает значительную часть усилий игроков процессом собственного существования в поле и производства статусов. В этом процессе более важным компонентом является публикация выполненного научного продукта, но не коммуникация по его содержанию.

### Литература

Агапов М., Корандей Ф. Пять одиноко светящихся окон на опустевшем истфаке: модели, практики и ритуалы неформальных интеллектуальных сообществ (на примере Тюменского университета второй половины 1990-х – первой половины 2000-х годов) // Социология власти. 2015. Т.27, №3. С.148-173.

Бурдые П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии, 2007.

Губа К.С., Семенов А.В. В центре внимания или в центрах внимания? Анализ системы авторитетов локального академического сообщества // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. №3. С.133-154.

Кимберг А.Н., Беделев А.М. Неэффективная коммуникация в научных сообществах: в чем проблема? // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. М.: КРЕДО, 2017. С.64-66.

Козлова Л.А. «Научная школа» в научной политике и социальном исследовании // Вестник Института социологии. 2014. №3 (10). С.46-65.

Коннов В.И., Юревич М.А. Стандартные отклонения: российские ученые в зеркале норм и контрнорм научной деятельности // Вопросы психологии. 2016. №1. С.96-109.

Корбут А.М. Плагиат и конститутивный порядок диссертационного текста // Социологическое обозрение. 2013. Т.12, №2. С. 145-171.

Мотрошилова Н.В. Создание Р.Мертном классических парадигм социологии науки: взгляд из XXI века // Социология науки и технологии. 2010. Т.1, № 4.С.45-83.

Разина Т.А., Володарская Е.А. Источниковая база для изучения имиджа ученого // Человеческий капитал. 2017. №2. С.6-11.

Самсонов А. Причина реформ РАН и космической отрасли – недостаточность коммуникации науки и общества // Экология и жизнь. 2014: <http://www.ecolife.ru/zhurnal/articles/22217/#2>.

Соколов М.М. О процессе академической (де)цивилизации // Социологические исследования. 2012. №8. С.21-30.

Человек, субъект, личность в современной психологии. Международная конференция, посвященная 80-летию А.В.Брушлинского, 10-11 октября 2013 г. М.: ИП РАН, 2013.

## **СТИЛИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ Я-КОНЦЕПЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ)**

**В. В. Колосова, А. А. Широкова**

**Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
Нижний Новгород, Россия**

В статье представлены результаты лонгитюдного эмпирического исследования стилей межличностного взаимодействия с применением двух инструкций диагностики. Установлено, что ведущим стилем взаимодействия у первокурсников и у студентов 4 курса в образе «Я-реальное» является «ответственно-великодушный стиль». В образе «Я-идеальное» ведущим является «властно-лидирующий стиль».

Ключевые слова: стили межличностного взаимодействия, Я-концепция, Я-реальное, Я-идеальное, профессионально-важные качества, социальное взаимодействие.

## **INTERPERSONAL INTERACTION STYLES AS STRUCTURAL COMPONENTS OF SELF-CONCEPT (CASE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS)**

**V. V. Kolosova, A. A. Shirokova**

**Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,  
National research University  
Nizhni Novgorod, Russia**

The article presents the results of a longitudinal empirical study of interpersonal interaction styles using two diagnostic instructions. It has been established that freshmen and fourth course students have the responsible-benevolent style in image «Real Self» as leading one. «The powerfully-leading style» is the leading one in the image «Ideal Self».

Keywords: interpersonal interaction styles, self-concept, Real Self, Ideal Self, professionally important qualities, social interaction.

Если обратиться к традиции использования понятия взаимодействие в социальной психологии, то можно обнаружить, что, во-первых, оно применяется для характеристики реальных контактов людей в процессе совместной деятельности и, во-вторых, для описания взаимных влияний (воздействий) друг на друга в процессе социальной активности (Современная психология, 1999). Успешность межличностного взаимодействия оказывает влияние на супружеские и детско-родительские отношения, на конструктивность общения в учебно-воспитательном процессе школы и воинском подразделении. Очевидно, что эффективность взаимодействия влияет на снижение напряженности в полиэтнических группах, результативность встречи с чиновниками, медицинскими работниками, продавцами, сотрудниками финансовых организаций.

Исходя из всего многообразия сфер и уровней межличностного взаимодействия, которое осуществляется в условиях объективной сложности современного общества, оно на протяжении многих десятилетий находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных психологов. Создатель концепции, известной как "межличностная теория психиатрии", Гарри Стек Салливан отмечал, что личность образуется не внутриспсихическими событиями, а межличностными. Личность обнаруживается только тогда, когда человек, так или иначе, ведет себя по отношению к одному или нескольким другим (Холл, Линдсей, 1997).

В процессе социального взаимодействия формируется и проявляется Я-концепция, которая в итоге влияет на характер дальнейших взаимодействий личности. Современными исследователями рассматривается два типа мотивирующего влияния Я-концепции. Один из них – мотив самоусиления, направляющий реальное взаимодействие с ближайшим окружением для получения обратной связи и поддержки имеющегося образа «Я». Другой тип мотива –

мотив самопознания, направляющий «внутреннюю» активность субъекта и отражающий желание в знании себя. При этом мотив самоусиления превалирует над мотивом самопознания, т.к. в зависимости от характера внешней оценки строятся стратегии самопрезентации с социальным окружением (Белинская, Тихомандрицкая, 2001).

Р. Бернс представил наиболее полное описание структурных компонентов Я-концепции: образа «Я», самооценки и потенциальных поведенческих реакций, т.е. конкретных действий, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Кроме того, отмечает Р. Бернс, существует по крайней мере три основные модальности самоустановок: реальное Я, зеркальное (социальное) Я, идеальное Я (Бернс, 1986).

Для выявления содержания и структурных компонентов Я-концепции студентов на разных этапах профессионализации было проведено исследование с использованием батареи тестов. В исследовании принимали участие студенты-психологи с первого по четвертый курс очной формы обучения (всего 154 человека). Востребованность обществом специалистов-психологов определяется запросами практики по решению комплекса задач в семейной, профессиональной, учебной, досуговой сферах. Подготовка в вузе компетентного специалиста-психолога включает в себя формирование профессионально-важных качеств субъекта деятельности, в том числе умение строить отношения с окружающими (Колосова, 2016). Ограниченный объемом публикации, мы приводим результаты лонгитюдного исследования студентов первого курса (прием 2013 г.) и этой же группы студентов 4 курса (выпуск 2017 г.), что позволяет оценить динамику в структурных компонентах Я-концепции. Данная выборка испытуемых составила 70 человек (44 первокурсника и 26 выпускников).

Для изучения стилей межличностного взаимодействия студентов–психологов нами использовался метод «Диагностики межличностных отношений», вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, модифицированный Л.Н. Собчик. Первые публикации по применению адаптированного метода интерперсональной диагностики в нашей стране относятся к 1972 году. В дальнейшем методика получила широкое применение благодаря удобному и быстрому способу регистрации и обчета данных, возможности ее комплексного применения с другими психодиагностическими методами и возможности использования двух (или более) инструкций в зависимости от цели и задач исследователя (Собчик, 2005). Статистическая обработка результатов исследования проводилась нами с использованием пакетов программ MSExcel и STATISTICA 10.0 (сравнение по Т-критерию Вилкоксона).

Применение двух инструкций в нашем исследовании позволило оценить отношение испытуемых к самому себе реальному и идеальному. Образ «Я-реального» содержит установки, связанные с актуальными способностями, ролями и статусами, образ «Я-идеального» содержит установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

В целом, по выборке результаты тестирования с применением первой и второй инструкции диагностики «Я-реального» и «Я-идеального» показали, что среди студентов, принятых на первый курс у 44%, а среди студентов 4 курса у 56% отмечается расхождение между показателями «Я-реального» и «Я-идеального». При этом 46% первокурсников не имеют ни одного октанта расхождений «Я-реального» и «Я-идеального» (нами учитывались расхождения в 4 более баллов). Иными словами, в группе первокурсников обнаружены две почти равные по численности подгруппы обучающихся. Одна из них – это студенты, в представлениях которых сформировался некий идеальный образ себя как будущего специалиста-психолога. Другая подгруппа студентов, пока вероятно, не задумывалась над своими будущими моделями поведения и умениями строить конструктивные отношения с окружающими.

Доминирующим стилем взаимодействия респонденты выбрали «ответственно-великодушный стиль» (8 октант), который не имеет значимых различий в реальном и идеальном образе. Наименьшее количество баллов у 3 октанта («прямолинейно-агрессивный стиль»), что отражает отмеченный выбор 7 и 8 октант. Ответственно-великодушный стиль в сочетании с 7 октантом характеризует обучающихся как ответственных в контактах с окружающими, склонных к компромиссам и сотрудничеству. При этом в показателях «Я-реального» были обнаружены значимые различия ( $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ) восьмого октанта с пятью октантами 2, 3, 4, 5, 6 (стилями

межличностного взаимодействия: «независимо-доминирующим», «прямолинейно-агрессивным», «недоверчиво-скептическим», «покорно-застенчивым» и «зависимо-послушным»).

В представлениях студентов об идеальном образе значимые различия были обнаружены между «властно-лидирующим стилем» взаимодействия и всеми иными октантами. Этот стиль становится основным выбором в будущих взаимодействиях.

Представления студентов о себе в настоящем (Я-реальное) и будущем (Я-идеальное) имеют значимые различия на уровне  $p < 0,001$  по четырем октантам: первому «властно-лидирующий стиль» ( $p = 0,000016$ ), четвертому «недоверчиво-скептический стиль» ( $p = 0,000000$ ), пятому «покорно-застенчивый стиль» ( $p = 0,000003$ ) и шестому «зависимо-послушный стиль» ( $p = 0,000015$ ). Исходя из этого, можно предположить: представления первокурсников о себе в настоящем и их представления о себе в будущем различаются.

Обратим внимание на конкретные качества, которые студенты стремятся развивать: уверенность, умение быть хорошим советчиком, наставником и организатором. Устойчиво позитивное отношение респондентов к характеристикам ответственно-великодушного стиля. Качества, от которых респонденты готовы в будущем отказаться – это прямолинейность, скептицизм, уступчивость (3, 4, 5 октанты).

Таким образом, несовпадение «Я-реального» и «Я-идеального» выявляет готовность личности к изменению, к развитию или отказу от тех или иных свойств и качеств, разумному самоограничению и повышению самооэффективности, а, следовательно, ее профессионально-личностному развитию в условиях образовательной среды вуза. С другой стороны, полученные результаты, – свидетельство различных способов компенсации адаптации первокурсников (Колосова, 2015).

Анализ данных этой же группы студентов на 4 курсе, ко времени окончания вуза показал, что доминирующим стилем взаимодействия является «ответственно-великодушный стиль» (8 октант). Как и среди студентов 1 курса, этот октант не имеет существенно значимых различий в реальном и идеальном образе. Наименьшее количество баллов у 6 октанта («зависимо-послушный стиль»).

Аналогично результатам предыдущего исследования с 1 курсом обнаружены значимые различия на уровне  $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$  по оценке «Я-реального» «ответственно-великодушного» стиля с шестью октантами 2, 3, 4, 5, 6, 7 - стилями межличностного взаимодействия («независимый», «прямолинейный», «недоверчивый», «покорный», «зависимый», «сотрудничающий» соответственно).

В представлениях студентов об идеальном образе ведущим является 1 октант – «властно-лидирующий стиль». В стремлении к идеалу респонденты рассматривают как полезные для своей профессиональной деятельности лидерские качества, способности наставника и свойства руководителя. Значимые различия на уровне  $p < 0,001$  между «Я-реальным» и «Я-идеальным» обнаружены по трем октантам по первому «властно-лидирующий стиль» ( $p = 0,000277$ ), четвертому «недоверчиво-скептический стиль» ( $p = 0,000087$ ) и пятому «покорно-застенчивый» ( $p = 0,000080$ ).

Статистическая обработка данных не выявила значимых различий между предпочитаемыми стилями взаимодействия у студентов 1 и 4 курса в образе «Я-реальное», где студенты-психологи избирают «ответственно-великодушный стиль» взаимодействия, т.е. они оценивают себя как людей ответственных, отзывчивых и заботливых. Для всей выборки студентов ведущим стилем в будущем является властно-лидирующий стиль, отражающий их стремление к активности, мотивацию достижения и тенденцию к доминированию. Важно отметить, что совокупность представлений первокурсников о себе в настоящем и их представления о себе в будущем различаются в большей степени, чем у студентов 4 курса.

Мы не склонны оценивать полученные результаты стилей взаимодействия в структуре Я-концепции на выборке студентов-психологов однозначно как продуктивные или непродуктивные. Множественность целей взаимодействия с окружающими формирует вариативность моделей поведения и при этом задает направления дальнейших исследований.

## **Литература**

Бернс. Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

Колосова В.В. Психологические механизмы развития профессиональной компетентности выпускника // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: мат-лы XI Всерос. науч.-практ. конф., 23.03.2016. СПб.: СПбГУП, 2016. С.154-156.

Колосова В.В. Ценностные компоненты я-концепции студентов // Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии / З.Х.Саралиева (ред.). Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2016. С.319-322.

Колосова В.В., Рыбина Н.М. Психологические основы стилей межличностного взаимодействия студентов на разных этапах профессионализации // Проблемы психологии глазами студентов: сб. статей по мат-лам 4 и 5 Межвуз. студ. науч.-практ. конф., май 2014, 2015. Н. Новгород: Мининский университет, 2015. С.100-102.

Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005.

Современная психология: Справочное руководство / под ред. В.Н.Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999.

Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: КСП+, 1997.

## **ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**О. В. Курышева**

**Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия**

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Религиозные нормы как детерминанты адаптивного социального поведения в межконфессиональном пространстве Нижнего Поволжья» №17-16-34018

В работе представлены результаты теоретического анализа проблемы дефиниции социальных норм в психологии. Социальные нормы определяются как устойчивые социально разделяемые модели социального поведения, содержащие социальные ожидания и предписания относительно поведения людей определенной социальной группы и являющиеся предметом санкций в случае их невыполнения. Сделан анализ неопределенностей и противоречий в социально-психологическом определении социальных норм.

Ключевые слова: норма, социальные нормы, дескриптивные и прескриптивные нормы, социальные репрезентации, регуляция социального поведения.

## **ISSUE OF SOCIAL NORM DEFINITION IN MODERN PSYCHOLOGY**

**O. V. Kurysheva**

**Volgograd State University, Volgograd, Russia**

The paper presents the results of theoretical research on social norms. Social norms are defined as sustainable socially shared patterns of social behavior. They include social expectations and prescriptions for behavior of particular social group and are subject to sanctions in case of their failure. Analysis of the contradictions in social-psychological definition of social norms is made.

Keywords: norm, social norms, descriptive and prescriptive norms, social representations, regulation of social behavior.

Категория «норма» занимает заметное место в тезаурусе современной психологии. Проблема нормы и нормативности поведения носит междисциплинарный характер и решается

с позиции целого ряда наук – философии, культурологии, психологии, психиатрии, социологии, педагогики, логики, филологии, юриспруденции и др. Норма указывает те границы, в пределах которых тот или иной объект сохраняет свою сущность, остается самим собой. В широком значении в психологии под нормой понимается любой образец поведения или выполнения, который является «типичным» или «репрезентативным» для группы или общества (Большой толковый психологический словарь, 2001).

В зависимости от предметного поля, в котором реализуется содержание базового понятия «норма», выделяются ее подвиды – возрастные нормы, психодиагностические нормы, групповые и индивидуальные нормы, гендерные нормы и т.д. К их числу относятся социальные нормы.

В самом общем виде социальные нормы (от лат. *norma* - мерило, руководство, правило, закон, образец) определяются как «конвенциональные (т.е. принятые в определенной группе или общности) правила, предписывающие или запрещающие какое-либо поведение, деятельность, действие» (Мецераков, Зинченко, 2003, с. 302).

Существенный вклад в изучение социальных норм внесли М. Вебер, Э. Гидденс, Г. Зиммель, Т. Лукман, Д. Маркович, Р. Миллс, Т. Парсонс, У. Сомнер, Г. Спенсер, Ю. Хабермас. В отечественной социологии и психологии проблема социальных норм рассмотрена в работах М.И. Бобневой, М.Ю. Говорухиной, К.Ю. Добрина, М.Г. Дрешина, В.Н. Кудрявцева, В.Ф. Курлова, М.Д. Матюшкиной, Н.В. Никишовой, Е.М. Пенькова, К.С. Сарингулян, Е.С. Смирновой, О.В. Ткаченко, Д.С. Швец и др.

Существуют различные определения социальных норм. В зависимости от того, в рамках какой научной области (дисциплины) определяется данное понятие, в феномене социальных норм акцентируется та или иная характеристика. В экономике делается акцент на том, что нормы являются объективными закономерностями поведения в определенной социальной ситуации, в антропологии подчеркиваются особенности социальных норм в различных культурах, в социологии рассматривается социальная функция норм как регулятора социального поведения, в философии раскрываются аспекты социальных ожиданий в контексте социальных взаимодействий.

Прежде всего, критерием такого различия является степень объективности социальных норм. Так, в экономике или юриспруденции социальные нормы отражают объективные закономерности поведения в определенной социальной ситуации и, следовательно, характеризуются высокой степенью объективности. Как правило, подобные социальные нормы носят формальный характер и имеют высокую связь с социальными санкциями. В психологии – напротив – социальные нормы характеризуются высоким уровнем субъективности и включают субъективные верования, представления и ожидания. Такие нормы являются неформальными и в большей мере характеризуют не объективное поведение в конкретной социальной ситуации, а субъективные представления о нем членов определенной социальной группы. В этом контексте анализ социальных норм связывают с проблемой социальных репрезентаций.

При всем разнообразии определений ядерным значением понятия социальные нормы является регуляция социального поведения (Бобнева, 1978; Солкина, 2012). По мнению М.И. Бобневой, в основе социального развития лежит следование социальным нормам. В этой связи социальные нормы рассматриваются автором как ядро нравственных убеждений, ценностных ориентаций и установок, систем личностных смыслов, являющихся внутренними регуляторами поведения (Бобнева, 1978, с. 4).

В социальной психологии анализ феномена социальных норм включает в себя вклад социальных норм в мотивацию социальных действий, организацию социальных взаимодействий и интеграцию индивида в социум. Исходя из этого, социальные нормы представляют собой устойчивые социально разделяемые модели социального поведения, содержащие социальные ожидания и предписания относительно поведения людей определенной социальной группы и являющиеся предметом санкций в случае их невыполнения (Курышева, Чернов, 2015).

Как правило, термин «норма» употребляется в двух основных значениях. Норма может обозначать образец, идеальный вариант того или иного явления, то, как должно быть. В этом случае акцент делается на качественных параметрах определения нормы. В другом значении норма отражает, прежде всего, статистические характеристики того или иного признака. В этом случае под нормой понимается «число, значение или уровень, которые являются репрезентативными для выборки или группы и могут использоваться для сравнения в индивидуальном случае» (Большой толковый психологический словарь, 2001). Второе значение в современной науке является более распространенным: ««нормальное» чаще всего выступает как синоним «типичного», «наиболее распространенного», «среднестатистического»» (Семаго М.М., Семаго Н.Я., 2011).

Эти два основных значения применимы и к понятию социальные нормы. Традиционно оно используется и как описательный (дескриптивный), и как предписывающий (прескриптивный) термин. Как описательный термин, социальные нормы применяются преимущественно в социологии для ответа на вопрос, что делает или думает большинство членов социальной группы. В этом значении нормативными являются те события, которые происходят в большинстве случаев, т.е. статистически наиболее распространенные.

У данного подхода есть как сторонники, так и противники. Например, по мнению G. Hofstede, «норма является статистической; это указывает ценности, фактически проведенные большинством» (Hofstede, 1980, p. 20). Однако многие ученые говорят о том, что социальные нормы не могут быть рассмотрены только лишь как статистически наиболее часто встречающиеся модели поведения, поскольку всегда содержат в себе информацию предписывающего характера. Поэтому простой ответ на вопрос «что делает или думает большинство людей в определенной социальной ситуации» не может являться социальной нормой, так как последняя всегда содержит в себе предписывающий аспект, который обнаруживается в ценности социального действия (Dubois, 2012).

Второе значение, акцентирующее внимание на предписывающем характере социальных норм, чаще используется в социальной психологии. Понятие социальная норма в этом случае обращается к вопросу, что человек должен или не должен делать или думать в определенной социальной ситуации. В отличие от правила или закона, социальная норма в большей степени сосредотачивается на том, какое поведение желательно в данном социальном контексте. Социальная норма в этом значении подчеркивает, что определенное поведение принято группой, считается ее членами целесообразным и достойным (Posner, 2000).

Многими авторами подчеркивается связь социальных норм с ценностями, поскольку социальная желательность норм исходит из ценностей и связана с ними. Однако нормы и ценности не являются синонимами и но имеют существенные различия. Как указывает S. Schwartz, ценности соответствуют социально разделяемым целям, которыми человек мотивирован на определенное поведение, отражают аспекты веры и являются руководящими принципами социальной жизни (Schwartz, 1996). Однако подобная смысловая близость понятий социальная норма и ценности приводит к наложению нормативных и оценочных характеристик. В частности, подобного рода пересечения отражены в следующем определении: «социальная норма есть единство двух норм - меры и должного, критерия и проекта, которые выступают как единство регулятивного и ценностно-смыслового; две данные «модальные функции» выступают опосредствованием социальной нормы и составляют основание ее главной функции - конституитивной, - определяющей онтологию социальной нормы» (Дрешин, 2010).

По мнению N. Dubois, необходимо существенно пересмотреть понятие социальной нормы. Автор считает, что понятие социальные нормы должно соответствовать следующим основным требованиям. (предлагает следующие требования для дефиниции социальных норм) Во-первых, нормы должны концептуально отличаться от социальных традиций, правил, соглашений, ценностей, и т.д. и "нормативное" прилагательное должно отличаться от "оценочных" прилагательных, "большинство", и т.д. Во-вторых, понятие должно отражать социальные факты в их изменчивости. Нормы не могут быть полностью определены особенностями пове-

дения или суждения, но должны включать дополнительные переменные, например, ситуативные факторы. В-третьих, понятие должно иметь эффективный критерий, позволяющий однозначно различать, что нормативно, а что нет. И, наконец, понятие должно было передать идею социального предписания. Вышеупомянутые рассуждения и напоминания, все предполагают, что нормы должны быть предписывающими, даже при том, что они могут также иногда быть описательными (Dubois, 2012).

Таким образом, дефиниция социальных норм, имея огромный научный потенциал, все еще остается в плену понятийных неопределенностей и противоречий. Их разрешение является актуальной задачей современной социальной психологии.

### **Литература**

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003.

Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П–Я) / под ред. А. Ребера. М.: АСТ; Вече, 2001.

Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.

Дрешин М.Г. Норма и аномалия в социальном развитии. Автореф. дисс... канд. филос. наук. Ростов–на-Дону, 2010.

Курышева О.В., Чернов А.Ю. Содержание и динамика социально-возрастных норм в период взрослости. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015.

Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.

Солкина П.А. Социальные нормы и их реализация в жизни общества (социально-философский анализ). Автореф. дисс... канд. филос. н. Красноярск, 2012.

Dubois N. A sociocognitive approach to social norms. New York, 2002.

Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. London, 1980.

Posner E. Law and Social Norms. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2000.

Schwartz S.H. Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems / C. Seligman, J.M. Olson, and M.P. Zanna (eds). The Ontario Symposium: The Psychology of Values. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1996. V.8.

## **ПИЩЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И КОНФОРМИЗМ**

**Д. В. Лапшина**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе рассматривается глобальная проблема лишнего веса и ожирение, распространяющиеся в экономически развитых странах, описывается взаимосвязь избыточного веса и ожирения с пищевым поведением. Выделяются причины нарушения пищевого поведения: отрицательные эмоции такие как неосознаваемые страхи, стресс, тоска, обиды из прошлого, разочарование, подавленность, скука, высокая степень одиночества, нереализованные потребности, неудовлетворенность жизнью и т.п. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи конформизма и пищевого поведения, описывается возможность противостоять групповому давлению.

Ключевые слова: пищевое поведение, избыточный вес, ожирение, нарушения пищевого поведения, виды пищевого поведения, конформизм.

## EATING BEHAVIOUR AND CONFORMISM

D. V. Lapshina

Kosygin Russian State University, Moscow, Russia

The paper examines the global problem of obesity and overweight, spreading in economically developed countries, describes the relationship between overweight and obesity with eating behavior. The causes of eating disorders are outlined: negative emotions such as unconscious fears, stress, anguish, resentments from the past, frustration, despondency, boredom, high degree of loneliness, un-realized needs, dissatisfaction with life, etc. The results of a theoretical and empirical study of the relationship between conformism and eating behavior are presented, and the possibility of resisting group pressure is described.

Keywords: eating behavior, overweight, obesity, eating disorders, kinds of eating behavior, conformism.

Перед современным обществом все более остро стоит глобальная проблема избыточного веса и ожирения, распространенность которых в экономически развитых странах достигает 30% (Савчикова, 2005, с.3), 20 миллионов французов страдают проблемой излишнего веса, 35–40 тысяч людей умирают от этого каждый год (Дюкан, 2011). Количество людей с избыточным весом прогрессивно увеличивается, прирост составляет 10% за каждые 10 лет, к середине нынешнего столетия практически все население экономически развитых стран будет болеть ожирением. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к 2025 г. в России страдать ожирением будут 40% мужчин и 50% женщин. Серьезную тревогу вызывает тот факт, что ожирение «молодеет» и охватывает все большее число людей активного возраста (Салмина-Хвостова, 2010, с.13). По данным ВОЗ в 2013 году 42 миллиона детей в возрасте до 5 лет имели избыточный вес или ожирение, в 2014 года, более 1,9 миллиарда взрослых людей в возрасте 18 лет и старше имеют избыточный вес. Из этого числа свыше 600 миллионов человек страдают от ожирения, 39% людей в возрасте 18 лет и старше имеют избыточный вес, а 13% страдают от ожирения.

Избыточный вес и ожирение – аномальные и излишние жировые отложения, которые могут нанести ущерб здоровью. Для выявления людей, страдающих избыточной или недостаточной массой тела, используется индекс массы тела (ИМТ) – отношение веса к росту, рассчитывается как отношение веса тела в килограммах к квадрату роста в метрах (кг/м<sup>2</sup>). Если ИМТ меньше 18,5 – диагностируется дефицит массы тела, 18,5-24,5 – нормальная масса тела, 25,0-29,9 – избыточная масса тела, 30,0-34,9 – ожирение 1 степени, 35,0-39,9 – ожирение 2 степени. У 94% больных ожирением отмечаются нарушения пищевого поведения (Волкова, 2011, с.23), у 60% больных превалирует патология пищевого поведения у 40% преобладают метаболические расстройства (Вознесенская и др., 2000). В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема пищевого поведения и его личностные и социально-психологические причины.

Под пищевым поведением понимается поведение человека, направленное на выбор продуктов питания, организацию процесса потребления пищи, пищевые предпочтения (Харевич, 2013, с.16). О.И.Салмина-Хвостова пишет, что пищевое поведение – совокупность форм поведения человека, включающих режим (частота, распределение во времени), темп (скорость) приема пищи, предпочтительность потребления отдельных видов продуктов, побудительные причины (не только появление чувства голода и аппетит) и поводы к приему пищи, субъективное отношение к процессу питания (Салмина-Хвостова, 2010, с.13). Пищевое поведение – это ценностное отношение к пище и ее приему, стереотипы питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию (Менделевич, 2007, с.406), пищевое поведение – это семейные привычки, установки, поведения по отношению к еде. Таким образом, пищевое поведение, тесно взаимосвязано с культурными, социальными и психологическими факторами (Жедунова, Волдаева, 2014, с.238).

Ученые выделяют гармоничное и отклоняющееся пищевое поведение. Гармоничное пищевое поведение – такое поведение человека, когда потребление пищевых веществ по составу, количеству, форме, способу употребления и приготовления соответствует пищевой потребности организма в питательных веществах и энергии, в зависимости от состояния ферментных систем, энергозатрат, биоритмов, особенностей пищевой мотивации; повышения двигательной активности (Вахмистров, 2001). Отклоняющееся пищевое поведение – возникает из-за длительного воздействия эмоциональных, межличностных, психологических и социальных факторов. Выделяет следующие виды отклоняющегося пищевого поведения:

- нервную анорексию;
- нервную булимию;
- компульсивное переедание;
- частые «перекусывания» – когда человек более 5 раз в сутки принимает пищу дополнительно, нерегулярные приемы пищи составляют более 25% от суточного потребления калорий;
- самоограничения в питании и стратегии, компенсирующие переедание;
- углеводная жажда или пищевая жажда – избыточное потребление углеводов, сладкой и жирной пищи;
- эмоциогенное пищевое поведение, человек ест, когда испытывает эмоциональный дискомфорт, а не потому что голоден – тревожен, раздражен, ему скучно, и т.д., т.е. «заедает» свой стресс. Продукты питания для людей с эмоциогенным пищевым поведением являются своеобразным лекарством, так как действительно приносят им не только насыщение, но и успокоение, удовольствие, релаксацию, снимают эмоциональное напряжение, повышают настроение.

Эмоциогенное пищевое поведение имеет следующие разновидности:

- компульсивное пищевое поведение и синдром ночной еды. Компульсивное пищевое поведение - повторяющиеся приступы переедания, которые длятся не более двух часов, человек ест намного больше и значительно быстрее обычного, возникает ощущение потери контроля над количеством съеденного, неспособность остановить прием пищи, пока не пройдет приступ. Таким образом приемы пищи совершаются быстрее обычного, отчего возникает ощущение неприятного переполнения желудка, от приема больших количеств пищи без чувства голода; переедание в одиночестве из-за стыда перед окружающими. Частота эпизодов резкого переедания, позволяющая диагностировать данную форму нарушения – не реже двух раз в неделю на протяжении полугода. Синдром ночной еды: утренняя анорексия (нежелание есть), вечерняя и ночная булимия (повышенный аппетит с перееданием), нарушением сна. Они не принимают пищу всю первую половину дня, во вторую половину дня аппетит значительно возрастает, и к вечеру они чувствуют сильнейший голод, который приводит к перееданию. При этом чем сильнее был дневной эмоциональный дискомфорт, тем ярче выражено вечернее переедание;
- экстернальное пищевое поведение это повышенная чувствительностью к внешним стимулам потребления пищи: человек ест не в ответ на внутренние стимулы (пустой желудок), а на внешние: витрина продуктового магазина, накрытый стол, вид едящего человека, реклама пищевых продуктов, т.е. «ест глазами». Именно эта особенность лежит в основе переедания «за компанию», перекусов на улице, избыточного приема пищи в гостях, покупки лишних продуктов в магазине. Они не пройдут мимо палатки с мороженым или пирожками, будут есть пока не закончится коробка конфет, практически у всех пациентов с ожирением в той или иной степени выражено экстернальное пищевое поведение (Артемцева, 2017);
- ограничительное пищевое поведение - избыточное пищевое самоограничение и бессистемное соблюдение чрезмерно строгой диеты, диету невозможно соблюдать долгое время, ей на смену приходят периоды выраженного переедания, человек находится в постоянном стрессе – в период ограничений он страдает от сильного голода, а во время

переедания страдает, что набирает вес. Диетическая депрессия - эмоциональная нестабильность, возникающая на фоне применения строгих диет, проявляется в виде яркой раздражительности, агрессивности, утомляемости, тревожности, подавленности, приводит к отказу от дальнейшего соблюдения диеты и к рецидиву ожирения (Савчикова, 2005)

Личность с гармоничным пищевым поведением питается полноценно и сбалансировано, с помощью еды утоляет голод, а не аппетит, и придерживается режима питания. Когда человек ест не из-за голода, а из-за аппетита лишний вес неизбежен. Чувство голода возникает, когда питательные запасы организма недостаточны для энергетического равновесия. Одним из факторов голода является сокращение пустого желудка, которое механорецепторы его стенок передают в головной мозг, где и формируется чувство голода. Аппетит - (психологический фактор регуляции пищевого поведения) это общее чувство приятных эмоциональных ощущений, связанных со стремлением человека к приему определенной пищи. Аппетит существует и сам по себе, независимо от питательных запасов организма и может быть составляющей голода, в отличие от голода, аппетит не зависит от сохранения энергетического равновесия, он может усиливаться или ослабевать под воздействием различных условных раздражителей. Аппетитность конкретной пищи в большой степени зависит от отношения к ней. Таким образом прекращение приема пищи до ее всасывания и усвоения является идеальным для фигуры, а в случае прекращения потребления пищи лишь после ее усвоения, неизбежны переедание и избыток веса (Корешкин, 2004)

Были выделены следующие причины нарушения пищевого поведения:

1. Отрицательные эмоции (цель не заедать отрицательные эмоции, а использовать для достижения цели):

- неосознаваемые страхи;
- стресс, тоска;
- обиды из прошлого, разочарование, подавленность;
- скука - вид отрицательно окрашенной эмоции или настроения; пассивное психическое состояние, характеризующееся снижением активности, отсутствием интереса к какой-либо деятельности, окружающему миру и другим людям.
- высокая степень одиночества - социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции.

2. Нереализованные потребности, не хватает сил, много не законченных дел, живут не своей жизнью. Базовая потребность, неудовлетворенность жизнью.

3. Коммуникативный мотив. Ограничительное пищевое поведения, как средство достижения мотива аффилиации. Аффилиация – это стремление быть в обществе других людей, потребность в создании доверительных, теплых, эмоционально значимых отношений.

4. Особенности личности, такие как:

- тревожность (личностная, ситуативная) связанная с переживанием социального стресса, страхом самовыражения, фрустрацией потребности в достижении успеха, страх социальных взаимодействий страх оценивания страх участия в социальных ситуациях;
- перфекционизм - стремление к совершенству и повышенная требовательность к себе вне объективного учета реальных возможностей;
- повышенная самооценка, неадекватное оценивания своих возможностей, происходит срыв деятельности и, как результат, достижимая цель не достигается, понижать уровень идеальных целей до уровня своих возможностей;
- нелюбовь к себе; хроническая неудовлетворенность собой; не принимают свою личность, свое тело, свою жизнь;
- субъективная убежденность в негативной оценке себя окружающими (внешности, фигуры, поступков, высказываний и т.д.);

- ригидность – затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки;
- конформность – изменение в поведении или мнении человека под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей;
- привычки переедать;
- нарушения цикла напряжения–расслабления (снимают напряжения едой).

Пищевое поведение формируется под воздействием группового давления, рассмотрим феномен конформизма и пищевого поведения. Конформизм (от позднелатинского *conformis* – подобный, сообразный) – приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка, господствующих мнений, отсутствие собственной позиции, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления (Антоненко, 2006; 2015). В результате воображаемого или реального давления группы изменяется пищевое поведение и личность переедает в компании, т.е. возникает конформное пищевое поведение. Конформное пищевое поведение имеет три типа поведения:

- внутреннее, когда подавляется свое личное отношение к пище и активизируется групповое поведение;
- внешнее, когда мнение группы внешне принимается, но личность продолжает питаться следуя своим привычкам и установкам;
- коллективное, когда индивидуальное отношение к процессу питания совпадает с привычками и правилами пищевого поведения группы.

В исследовании приняли участие 59 женщины, которые следят за своим питанием и соблюдают диету. Проведенный опрос показал, что «за компанию» едят 64% и 36% питаются по своему режиму, следуя своим предпочтениям в еде. Благодаря самостоятельности, адекватной самооценки и развитому интеллекту, возникает устойчивость к групповому давлению, и индивид питается, следуя своим личным предпочтениям.

М.Дойч и Г.Джерард выделили два вида группового влияния: нормативное (когда давление оказывает большинство, и его мнение воспринимается членом группы как норма) и информационное (когда давление оказывает меньшинство, и член группы рассматривает его мнение лишь как информацию, на основе которой он должен сам осуществить свой выбор). Давление на индивида оказывает не только большинство группы, но и меньшинство (Андреева, 2001; Антоненко, Карицкий, 2015; Коваленок, 2015), если в компании есть хоть один человек, который готов поддержать другого в умеренном пищевом поведении, то личности легче выбрать модель пищевого поведения, переест и попробовать все блюда или употребить свою обычную порцию.

Таким образом, групповое давление тесно связано с пищевым поведением. Пищевое поведение – это совокупность физиологической функции, эмоционально-эстетической потребности, этнической принадлежности и этическо-культурной ориентации человека. Из этого определения выделяются понятие физиологической функции, как индивидуальность личности, которая не меняется под воздействием группы и эмоционально-эстетическая потребность, этническая принадлежность, этическо-культурная ориентации, подающиеся групповому воздействию.

### **Литература**

- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Антоненко И.В. Доверие и конформность // Вестник университета (Государственный университет управления). Серия: Социология и управление персоналом. Москва. 2006. №1 (17). С.4-9.
- Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т.9. №2. С.34-44.
- Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.44-50.

Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. М.: ИП РАН, 2017.

Вахмистров А.В. и др. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2001. №12. С.19-24.

Вознесенская Т.Г., Сафронова В.А., Платонова Н.М. Нарушение пищевого поведения и коморбидные синдромы при ожирении и методы их коррекции // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова, 2000. №12. С.49-52.

Волкова Г.Е. Пищевое поведение, эмоционально-личностные особенности и медиаторы энергетического обмена у больных ожирением. Автореф... канд. мед. наук: М., 2011.

Дюкан П. Я не умею худеть. М.: Эксмо, 2011.

Жедунова Л.Г., Волдаева А.С. Границы психологического пространства личности как фактор нарушений пищевого поведения // Ярославский педагогический вестник, т.II (Психолого-педагогические науки). 2014. №4.

Коваленок Т.П. Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов // Психология и право. 2015. №1. С.49-57.

Корешкин И.А. Все способы похудения. СПб.: Нева, 2004.

Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. М.: МЕД-пресс, 2001.

Менделевич В.Д. (ред.) Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь, 2007.

Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса. Автореф... канд. психол. наук. СПб, 2005.

Салмина-Хвостова О.И. Профилактика нарушений пищевого поведения среди студентов Новокузнецка с применением психологического тренинга // Профилактическая медицина. М.: Медиа-сфера, 2010. Вып.1.

Харевич Т.В. и др. Здоровый образ жизни. Профилактика зависимости: методическое пособие. Минск: РИПО, 2013.

## **ДОВЕРИЕ К СЕБЕ КАК РЕСУРС СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**И. Ю. Леонова**

**Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия**

В работе представлены результаты эмпирического исследования, доказывающие, что доверие к себе является личностным ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями. Доверие к себе как субъектный феномен личности обретает свою целостность и самостоятельность лишь к концу подросткового возраста и начинает выполнять функции, связанные с саморегуляцией. Уровень доверия к себе связан с субъективно воспринимаемыми возможностями поступать определенным образом. На эмпирическом уровне подтверждается факт влияния доверия к себе на способы совладания с трудностями. Показано, что старшие подростки способны преодолевать трудности, опираясь на свои возможности. Чем выше выражено доверие к себе у подростков, тем выше способность к сопротивлению трудностям и анализу самой трудной ситуации.

Ключевые слова: совладающее поведение, ресурс совладающего поведения, доверие к себе, подростковый возраст, модели линейной регрессии.

## SELF-CONFIDENCE AS A RESOURCE OF COPING WITH TOUGH LIFE SITUATIONS OF ADOLESCENCE

I. Yu. Leonova

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

The article presents the results of empirical research of self-confidence as a personal resource of coping with tough life situations of adolescence. By the end of adolescence, self-confidence becomes integrated and independent and starts involved in self-regulation. Degree of self-confidence is connected with subjectively perceived opportunities of specific actions. Empirical research confirms that self-confidence effects on ways of coping with tough life situations. It is demonstrated that adolescents may cope with difficulties using their capabilities. The higher the self-confidence of adolescence, the higher their ability to resist difficulties and to analyze tough situation.

Keywords: coping behavior, resource of coping behavior, self-confidence, adolescence, linear regression models.

Одним из ключевых понятий психологии совладающего поведения является понятие ресурса. В последние десятилетия проблема ресурсов очень интенсивно разрабатывается в психологии стресса и совладающего поведения. Чаще всего совладающее поведение определяется как осознанное, целенаправленное поведение субъекта, позволяющее справиться со стрессом и трудной жизненной ситуацией адекватными личностным диспозициям и ситуации способами; оно может быть направлено на изменение ситуации или приспособление к ней (Крюкова, 2008).

К ресурсам психологи (Муздыбаев, 1998; Хазова, 2002) относят все то, что позволяет решать определенные жизненные задачи (адаптации, саморегуляции, самореализации, совладания) легче и эффективнее. Под ресурсом совладающего поведения чаще всего понимают совокупность личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии, и которые субъект может использовать в целях совладания с трудной жизненной ситуацией (Петрова, 2008).

Наличие ресурсов расширяет возможности человека, повышает его ценность в глазах окружающих, делает его более сильным, успешным, продуктивным, стойким. Именно поэтому С.Е. Хобфолл отмечает, что активность и специфика совладающего поведения определяется ресурсами, а Р. Лазарус акцентирует внимание на том, что именно ресурсы облегчают и делают возможным успешную адаптацию к трудным жизненным ситуациям.

Среди всего многообразия ресурсов выделяют внутренние (физиологические, когнитивные, личностные, метаресурсы) и внешние ресурсы (характеристики физической и социальной среды), которые находятся в постоянном взаимодействии и опосредуют влияние друг на друга. Каждый ресурс занимает определенное место в частоте и интенсивности использования, т.е. имеет свой «вес» в иерархии возможностей, которыми обладает человек для разрешения возникшей трудности. Одни ресурсы используются в широком спектре трудных жизненных ситуаций, другие являются ситуационно специфическими. Ресурсы совладания используются, актуализируются, когда они оцениваются субъектом как необходимые, способствующие более эффективному поведению, продуктивному совладанию или уменьшению негативных переживаний в трудной жизненной ситуации.

По данным исследований Т.Л. Крюковой (2005) было установлено, что ресурсы совладающего поведения различаются у представителей разных возрастных групп. Согласно теории сохранения ресурсов С.Е. Хобфола (1988), люди постоянно стараются сохранить, защитить, выстроить и пополнить копинг-ресурсы. В настоящее время изучение ресурсов совладающего поведения подталкивает исследователей искать ответы на следующие вопросы: по каким критериям мы можем относить отдельные явления и факты к группе ресурсов совладаю-

щего поведения и как можем оценить их эффективность? В данной статье приводятся результаты эмпирического исследования, которые позволяют нам утверждать, что доверие к себе является личностным ресурсом совладающего поведения.

Впервые в отечественной психологии в конце XX столетия Т.П. Скрипкина строит теоретическую модель доверия к себе и описывает его феноменологические проявления. Она полагает, что доверие к себе есть «рефлексивный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную (пристрастную) позицию по отношению к самому себе и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию» (Скрипкина, 2000, с.139). Доверие к себе необходимо, прежде всего, для того, чтобы человек мог самостоятельно определять масштабы своей деятельности, принимая решения и выбирая цели. Для того, чтобы человек мог доверять себе самому, в первую очередь, необходимы знания о себе и своих возможностях. Но человек не может познать себя до конца. Поэтому в процессе жизни человек вновь и вновь испытывает себя с целью проверки своих возможностей, в существование которых он должен поверить. Именно для этой цели становится необходимым доверие к себе и именно в этой связи оно выступает условием субъектности. Доверие к себе относится к числу явлений, связанных с активностью личности, способной действовать как целетворящий, суверенный субъект. Поэтому в любой активности имеется проявление определенного уровня доверия к себе.

Т.П. Скрипкина отмечает, что «прогнозируя будущую активность в каждый момент времени, человек стремится соответствовать не только себе, но и миру, поэтому доверие к себе существует в единстве с доверием к миру, а проблема заключается в уровне их соотношения» (Доверие в социально-психологическом взаимодействии, 2006, с.41). Именно поэтому абсолютным доверие к себе быть не должно, так как абсолютизация доверия к себе приводит к личностной самоутрате, к утрате связи с миром и к стагнации личностного развития. Уровень доверия к себе связан с субъективно воспринимаемыми собственными возможностями поступать определенным образом в той или иной ситуации. Существует определенный оптимум доверия к себе, относительное постоянство которого является одним из показателей как зрелости, так и психического благополучия личности. Однако этот уровень может являться лишь величиной относительно постоянной. В целом, способность доверять себе - это способность овладения собой и своей жизнью (Скрипкина, 2000).

О.В.Голубь (2004) отмечает, что наиболее сензитивным периодом для формирования доверия к себе является подростковый возраст. В связи с развитием самосознания у подростков повышается познавательная активность в стремлении получать новые знания и впечатления не только от окружающей среды, но и о себе, о своей индивидуальности. Доверие к себе является условием существования человека как самостоятельного, суверенного субъекта активности. Мы полагаем, что доверие к себе является личностным ресурсом, позволяющим преодолевать трудности возникающие в жизни.

Целью данного эмпирического исследования является выявление влияния доверия к себе на стратегии совладания с трудностями в старшем подростковом возрасте.

Выборка участников исследования. В исследовании приняли участие подростки 14-15 лет, учащиеся 8-х классов г.Ижевска (N=98): 47 мальчиков (медиана 14 лет) и 51 девочка (медиана 14 лет).

Методы эмпирического исследования. Для определения доверия к себе применялась «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной (Астанина, 2010). Для выявления способов совладания использовался «Опросник способов совладающего поведения» Р.Лазаруса и С.Фолкмана в адаптации Т.Л.Крюковой и др. (Крюкова, 2010).

Методы анализа данных. Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21.0). Применялись t-критерий Стьюдента для независимых выборок; корреляционный и линейный регрессионный анализы; для проверки на нормальность распределения - метод оценки показателей асимметрии и эксцесса и критерий Шапиро-Уилка.

Результаты эмпирического исследования. На первом этапе исследования мы попытались ответить на вопрос: «Существуют ли различия в выраженности доверия к себе у старших подростков: девочек и мальчиков?» Проверка на нормальность распределения показателя «доверие к себе» по критерию Шапиро-Уилка свидетельствует о том, что данные согласованы с гипотезой нормальности как для выборки подростков-мальчиков ( $W=0,978$ ,  $p=0,503$ ), так и для выборки подростков-девочек ( $W=0,960$ ,  $p=0,083$ ).

На следующем этапе исследования был применен t-критерий Стьюдента для выявления различий средних значений переменной *доверие к себе* для двух несвязных выборок: мальчиков и девочек. Применение t-критерия Стьюдента для независимых выборок статистически значимых различий в выраженности *доверия к себе* (*ДкС*) у мальчиков ( $M=66,64$ ;  $SD=10,09$ ;  $n=47$ ) и девочек ( $M=66,43$ ;  $SD=11,77$ ;  $n=51$ ) не выявил ( $t=-0,093$ ,  $df=96$ ,  $p=0,926$ ). Таким образом, мы констатируем, что нет существенных различий в выраженности *доверия к себе* у старших подростков - девочек и мальчиков.

Далее, используя метод оценки показателей асимметрии и эксцесса, выполнили проверку на нормальность распределения показателей, характеризующих способы совладания и *ДкС* на всей выборке подростков без учета пола. Эмпирические данные по показателям: *конфронтативный копинг* ( $A_s = -0,336$ ;  $E_s = -0,829$ ), *дистанцирование* ( $A_s = -0,008$ ;  $E_s = -0,611$ ), *самоконтроль* ( $A_s = -0,546$ ;  $E_s = 0,136$ ), *поиск социальной поддержки* ( $A_s = -0,185$ ;  $E_s = -0,989$ ), *принятие ответственности* ( $A_s = -0,312$ ;  $E_s = -0,467$ ), *бегство-избегание* ( $A_s = -0,076$ ;  $E_s = -0,057$ ), *планирование решения проблемы* ( $A_s = 0,093$ ;  $E_s = -0,158$ ), *положительная переоценка* ( $A_s = -0,006$ ;  $E_s = -0,496$ ) (при  $m_{A_s} = 0,244$ ;  $m_{E_s} = 0,483$  для всех показателей) и *ДкС* ( $A_s = 0,213$ ;  $m_{A_s} = 0,347$ ;  $E_s = -0,490$ ;  $m_{E_s} = 0,681$ ) согласованы с гипотезой нормальности.

На следующем этапе исследования мы решали задачу выявления статистически значимых корреляционных связей между показателями способов совладающего поведения и *ДкС*. Для этого использовали линейный коэффициент корреляции Пирсона. Были выявлены положительные корреляционные связи между показателем *ДкС* и показателями, характеризующими способы совладания: *конфронтативный копинг* ( $r = 0,371$ ,  $p=0,000$ ), *планирование решения проблемы* ( $r = 0,379$ ,  $p=0,000$ ) и *положительная переоценка* ( $r = 0,292$ ,  $p=0,004$ ). Таким образом, доверяющие себе подростки более склонны к положительному переосмыслению проблемной ситуации, ее целенаправленному, планомерному разрешению, а также активному противостоянию трудностям.

На следующем этапе исследования, мы проверили гипотезу о линейности отношений между изучаемыми переменными. В качестве *независимой* переменной (предиктора) выступает переменная *ДкС*, а *зависимыми* переменными – переменные, характеризующие способы совладания: *конфронтативный копинг*, *планирование решения проблемы* и *положительная переоценка*. Результаты линейной регрессии свидетельствуют о том, что переменная *ДкС* является предиктором для переменных *конфронтативный копинг*, *планирование решения проблемы* и *положительная переоценка*. Для переменных *ДкС* и *конфронтативный копинг* значение  $R^2 = 0,138$  при  $p < 0,001$ , для переменных *ДкС* и *планирование решения проблемы* значение  $R^2 = 0,144$  при  $p < 0,001$ , а для переменных *ДкС* и *положительная переоценка* значение  $R^2 = 0,085$  при  $p < 0,01$ . Это означает, что 13,8% дисперсии переменной *конфронтативный копинг*, 14,4% дисперсии переменной *планирование решения проблемы* и 8,5% дисперсии переменной *положительная переоценка* объясняется вариацией независимой переменной *ДкС*.

Тот факт, что предрасположенность подростков к выбору таких стратегий совладания с негативными жизненными обстоятельствами как *конфронтативный копинг*, *планирование решения проблемы* и *положительная переоценка* всего на 13,8%, 14,4% и 8,5% определяется выраженностью такого субъектного качества личности как *доверие к себе*, свидетельствует не в пользу тестируемых моделей. Однако учитывая, какое количество средовых и личностных ресурсов в действительности определяют совладающее поведение подростков, это не такие уж маленькие числовые значения.

Полученные модели линейной регрессии выглядят следующим образом:

*Конфронтативный копинг* прогноз =  $1,770 + 0,106 * (\text{доверие к себе})$ ;

*Планирование решения проблемы* прогноз =  $4,534 + 0,102 * (\text{доверие к себе})$ ;

*Положительная переоценка* прогноз =  $5,072 + 0,102 * (\text{доверие к себе})$ .

Значение F- критерия для зависимых переменных *конфронтативный копинг* (F=15,346), *планирование решения проблемы* (F=16,133) и *положительная переоценка* (F=8,961) и соответствующие значимости  $p < 0,01$  (для F и t) говорят о статистически значимом воздействии на зависимые переменные предиктора ДКС. Это означает, что с вероятностью ошибки меньше 1% мы можем утверждать, что в любой активности, направленной на совладание с жизненными трудностями, имеет место проявление определенного уровня доверия к себе.

Таким образом, результаты регрессионного анализа позволяют констатировать, что *доверие к себе*, как рефлексивный феномен личности, оказывает влияние на поведенческие стратегии совладания с жизненными трудностями в старшем подростковом возрасте.

Итак, к концу подросткового периода доверие к себе выступает личностным ресурсом совладания с жизненными трудностями. Как внутриличностное образование доверие к себе формируется на протяжении всего подросткового возраста. Свою целостность и относительную самостоятельность доверие к себе обретает к концу подросткового возраста, начиная выполнять функции, связанные с подлинной саморегуляцией.

Уровень доверия к себе связан с субъективно воспринимаемыми собственными возможностями поступать определенным способом в различных ситуациях, в том числе и с жизненными трудностями. Подростковый возраст является своеобразной «точкой бифуркации», дающей «основу для формирования личностного выбора как критерия зрелости» (Доверие в социально-психологическом взаимодействии, 2006, с.217). Готовность к функционированию во взрослом мире формируется у подростков к 14-15 годам. Это порождает стремление применить свои возможности, проявить себя, что, в свою очередь, ведет к осознанию своей социальной приобщенности, обостряя потребность в самоопределении, самореализации.

Любая активность есть проявление, связанное с определенной мерой доверия к себе, во многом детерминируемой приписываемыми себе возможностями в конкретной сфере жизнедеятельности. Однако доверие к себе не должно быть абсолютным в своих проявлениях. Становление оптимального уровня доверия к себе и есть овладение способностью к самоорганизации своей жизни. Доверяющий себе человек склонен относиться к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, к принятию себя, несмотря на отдельные недостатки. Высокий уровень развития доверия к себе свидетельствует об отношении человека к себе как субъекту своей жизни, как автору своей жизни, который с уважением и симпатией относится к своей личности, не боится неудач на пути достижения цели, что позволяет ему рисковать, выходить за пределы прошлого опыта и достигать поставленных целей (Астанина, 2010).

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что чем выше выражено доверие к себе у старших подростков, тем выше их способность к сопротивлению трудностям и умение справляться с тревогой в стрессовых ситуациях. Доверяющие себе подростки готовы отстаивать собственные интересы и способны к конструктивному разрешению трудностей. Они способны к целенаправленному анализу самой трудной ситуации и планированию своих возможных вариантов поведения, с учетом объективных условий, прошлого опыта и своих возможностей. Чем выше доверие к себе, тем выше у подростков возможность преодолевать негативные переживания за счет положительного переосмысления, рассматривая переживаемые трудности как стимул для личностного роста и саморазвития. Однако при неадекватно высоких значениях доверия к себе в поведении старших подростков может наблюдаться импульсивность и неоправданное упрямство.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказывают, что к концу подросткового возраста доверие к себе начинает выполнять функции, связанные с подлинной саморегуляцией, так как именно в саморегуляции воплощается общая способность человека быть субъектом своей целенаправленной активности.

### **Литература**

Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml>.

Доверие в социально-психологическом взаимодействии / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006.

Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т.29, №2. С.88-95.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: Дисс... канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008.

Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.

## **ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ АЛКОГОЛЬНЫХ АДДИКТОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА**

**А. В. Мантикова, К. И. Бахтина**

**Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия**

В работе представлены результаты исследования особенностей жизненных перспектив мужчин зрелого возраста, склонных к алкогольной аддикции. Актуальность исследования определяется важностью изучения проблемы жизненных перспектив мужчин, склонных к алкогольной аддикции, как в научно-психологическом, так и в социокультурном плане. Данное исследование может пролить свет на новые грани как проблемы алкогольной аддикции, так и генеза жизненной перспективы у аддикта от уровня здоровья (свобода от алкогольной зависимости) через уровень бытового пьянства до алкогольной аддикции. В исследовании приняли участие 60 мужчин зрелого возраста, проживающих в Республике Хакасия, средний возраст 46 лет.

Ключевые слова: жизненная перспектива, смысложизненные ориентации, картина будущего, алкогольная аддикция, уровень бытового пьянства, зрелый возраст.

## **FEATURES OF LIFE PROSPECTS OF MATURE ALCOHOLIC ADDICTS**

**A. V. Mantikova, K. I. Bakhtina**

**Katanov Khakass state University, Abakan, Russia**

The article presents the results of research of life prospects of mature men prone to alcohol addiction. The relevance of research is determined by the importance of study of problem men's life prospects who are prone to alcohol addiction, both in scientific-psychological and socio-cultural terms. This research can shed light on new facets of both problems of alcohol addiction and origins of life prospects of addicts from level of health (freedom from alcohol dependence) through level of

alcohol abuse to alcohol addiction. The study involved 60 mature men living in the Republic of Khakassia (average age of 46).

Keywords: life prospect, life-meaning orientation, vision of future, alcoholic addiction, level of alcohol abuse, mature age.

В современных психологических исследованиях актуальным остается изучение развития личности во времени жизни, так называемой “психологии жизненного пути”. Важное значение при изучении психологии жизненного пути приобретает аспект “жизненных перспектив личности”. Изучение представлений о жизненных перспективах приобретает особую важность “при обращении к ситуации восприятия будущего, предвидения предстоящих событий, выдвижения целей и выбора путей их достижения, детерминирующее влияние жизненных планов на организацию деятельности и поведение человека в настоящем” (Головаха, 2008).

С психологической точки зрения, жизненная перспектива – это “определение человеком своего жизненного пути, поиск своего места в обществе, путей адаптации себя в жизнь, а мотивация к самореализации – в целом, стремление реализовать себя, осознание и понимание о способах реализации своих способностей, в соответствии с имеющимися возможностями” (Ральникова, 2011).

Понятие “жизненная перспектива” разрабатывалось в рамках событийного подхода (Рубинштейн, 2003; Абульханова-Славская, 1991), причинно-целевой концепции психологического времени личности (Головаха, Кроник, 1984), с точки зрения планирования целей (Ральникова, 2011; Шляхтин, 1991). Среди зарубежных авторов, рассматривающих данный вопрос, можно назвать Левина К. (Lewin, 1942), Нюттена Ж. (Nuttin, 1985) Л. Франка (Frank, 1939) и др.

Исследование жизненных перспектив личности дает возможность взглянуть на то, как отдельный человек представляет свое будущее, как оно связано с прошлым и настоящим, какое место занимает в субъективной картине жизненного пути личности, как регулирует поведение. Таким образом, проблема влияний субъективных представлений о жизненных перспективах личности на организацию ее жизнедеятельности является актуальной для психологии. Не менее актуальной является проблема изучения жизненных перспектив мужчин, склонных к алкогольной аддикции.

Актуальность исследования определяется важностью изучения проблемы жизненных перспектив мужчин, склонных к алкогольной аддикции, как в научно-психологическом, так и в социокультурном плане. Данное исследование может пролить свет на новые грани как проблемы алкогольной аддикции, так и генеза жизненной перспективы у аддикта.

Для изучения особенностей жизненной перспективы у алкогольных аддиктов использованы: методика изучения временной перспективы Зимбардо Ф. (адаптация А. Сырцова, 2008); шкала безнадежности Бека. А. (Beck Hopelessness Inventory, сокр. ВНИ); тест “Смыслоразнонаправленности” (методика СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста “Цель в жизни” (Purpose – in – Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика). Для формирования групп выборок использован опросник выявления ранних признаков алкоголизма (К. К. Яхин, В. Д. Менделевич). Для обработки результатов экспериментального исследования использован однофакторный дисперсионный анализ ANOVA в IBM SPSS (Statistics.20.0). В исследовании приняли участие 60 мужчин зрелого возраста, проживающих в Республике Хакасия, средний возраст 46 лет.

Исследование жизненных перспектив у мужчин с алкогольной аддикцией показало, что у них не развита способность предвидеть и взвешивать будущие последствия, они не добросовестны, непостоянны, не амбициозны и не ориентированы на достижение поставленных целей. Данные мужчины не готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем. Также, они не обладают четкими целями на будущее, а их повседневная жизнь неупорядочена и неструктурирована. У них отрицательное отношение к прошлому, невысокая самооценка, нездоровое и нерадостное отношение к жизни.

Они неспособны к построению близких межличностных отношений. В поведении не разумны и неосторожны, охотно идут на риск. Выявлено фаталистичное, беспомощное и безнадёжное отношение мужчин к будущему и к жизни в целом. Эти люди убеждены в том, что будущее предопределено, и не зависит от действий самого человека. С их точки зрения человек – игрушка в руках судьбы. Они, как правило, не удовлетворены своей жизнью и не думают, что в дальнейшем это изменится. Мужчины, склонные к алкогольной аддикции, не верят в пребывание своей духовной сущности за пределами возможного опыта и физического тела. Они не верят в жизнь после смерти и возможность вознаграждения и наказания, ожидающих человека после смерти. У них негативное отношение к себе и своему будущему. Они верят, что никогда ни в чем не преуспеют и не достигнут своих целей, что все в их жизни будет идти не так.

Очень часто мужчины, склонные к алкогольной аддикции, находятся в депрессивном состоянии. Определяют негативный образ себя, негативный образ своего функционирования в “настоящем” и негативный образ будущего. Живут сегодняшним или вчерашним днем. Они неудовлетворены своей жизнью в настоящем; при этом, однако, воспоминания о прошлом могут придавать ей полноценный смысл или нацеленность в будущее, считают, что не могут контролировать события собственной жизни, и убеждены в следующем: жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Специфика жизненных перспектив здоровых мужчин в их психологическом благополучии. Временные ориентации являются сбалансированными, соответствуют условной норме. Высокая самооценка и субъективное чувство радости указывают на здоровое, радостное отношение к жизни. Представители данной группы ориентированы на будущее, мотивированны на достижение будущих целей и вознаграждений. Они добросовестны, высокоорганизованны, амбициозны и уверены в себе, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Промежуточное положение в отражении жизненных перспектив имеет группа выборки мужчин, склонных к бытовому пьянству. Находясь на уровне бытового пьянства, мужчины имеют выраженные показатели по параметру «настоящее гедонистическое»: они непоследовательны, импульсивны, стремятся к поиску новых ощущений. Также, они имеют склонность к употреблению психоактивных веществ, неясные цели на будущее, при этом энергичны, участвуют в большом количестве разных дел, часто физически активны.

Это «промежуточная стадия» между здоровьем (свободой от зависимости) и алкогольной аддикцией. Его переходность заключается в сохранной социальной и физической активности, с одной стороны, и склонностью к употреблению ПАВ и затуманенными целями на будущее, с другой.

В исследовании выявлены две главные особенности жизненных перспектив алкогольных аддиктов мужского пола зрелого возраста: структурная и содержательная. Структурные различия: жизненная перспектива у мужчин, склонных к алкогольной аддикции, значительно отличается – будущее, жизненные планы слабо структурированы. Содержательные различия: жизненная перспектива мужчин, склонных к алкогольной аддикции, статистически значительно отличается от жизненной перспективы мужчин, не имеющих алкогольной аддикции. Аддикты имеют паттерн пассивного отношения к собственному будущему, они смотрят на него пассивно-отстраненно, не имея ощущения, что они являются инициаторами, «авторами» собственного будущего. Прошлое воспринимают негативистки, также, имеют невысокую самооценку.

### **Литература**

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.

Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2001.

Кроник А.А. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути. М: Прогресс, 1993.

Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2011.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

Шляхтин Г.С. Возрастные особенности временной перспективы личности // Психология личности и время: тезисы Всерос. конф. Черновцы, 1991.

Lewin K. Time Perspective and Morale. Civilian Morale. NY, 1942.

Nuttin J., Lens W. Future Time Perspective and Motivations: Theory and Research Method. NY., 1985.

Frank L.K. Time Perspective // Journal of Social Philosophi. 1939. V.4. P.293-312.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ**

**Г. И. Медведева**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Представлены результаты исследования психологических механизмов воздействия информационных технологий на человека в условиях межличностного общения в Интернете. Показано, что в условиях виртуальной реальности представлен качественно иной способ репрезентации личности в отличие от реального социального пространства. Исследовано психологическое содержание механизмов и языка общения, самопрезентации и перцепции в Интернете.

Ключевые слова: Интернет, межличностное общение, личность пользователя Интернет-ресурсов, самопрезентация, анонимность, язык общения.

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION ON INTERNET**

**G. I. Medvedeva**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The results of study of the psychological mechanisms of the information technology impact on humans in the context of interpersonal communication on the Internet are presented. It is shown that in the conditions of virtual reality a qualitatively different way of personality representation is presented, in contrast to the real social space. The psychological content of the mechanisms and language of communication, self-presentation and perceptions on the Internet has been studied.

Keywords: Internet, interpersonal communication, Internet user personality, self-presentation, anonymity, language of communication.

Широкое и быстрое распространение электронных средств связи становится неотъемлемым и привычным атрибутом современной жизни и стремительно изменяет характер межличностной коммуникации. Все большее число контактов осуществляется опосредованно с использованием различных форм электронной коммуникации. Исследования психологических механизмов воздействия информационных технологий на человека как новое направление в психологии, появилось сравнительно недавно. В первых работах, опубликованных в 80-х годах прошлого века, рассматривались аспекты преобразования психической деятельности

при взаимодействии человека с системами информатики за счет опосредствования ее знаковыми системами (Тихомиров, Бабаева, Войскунский 1986; Тихомиров, Бабанин, 1986). В настоящее время в качестве уже сложившихся социально-психологических направлений в исследовании Интернет-коммуникации можно выделить изучение влияния компьютерно-опосредованной коммуникации на личность пользователей, стратегии самопрезентации в Интернете, изучение идентичности в виртуальном пространстве, исследование Интернет-аддикции, анализ целей и мотивов использования Интернета. Таким образом, рассмотрение феномена общения в сети Интернет – одно из актуальных направлений социально-психологических исследований.

В выборе терминологии при обозначении сетевого общения нет единообразия. Существует целый ряд синонимичных терминов, обозначающих коммуникацию посредством Интернет-технологий: виртуальная коммуникация, компьютерное общение, сетевая коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, электронное общение, интернет-коммуникация. Представляется наиболее точным использование термина «коммуникация, опосредованная компьютером» (Арестова, Бабанин, Войскунский, 1999).

Все разнообразие компьютерных технологий в зависимости от местонахождения пользователя (физическое или виртуальное) в момент осуществления коммуникации, можно распределить на четыре группы:

- одно время / одно местонахождение: локальные сетевые программы, чаты (Internet Relay Chat, IRC);

- одно время / разное местонахождение (синхронные технологии): программы для одновременной совместной работы в компьютерной сети, интернет-пейджинг и ICQ, интернет-телефония, компьютерная аудио- и видео- конференц-связь;

- разное время / одно местонахождение (интерактивные технологии) – веб-форумы, гостевые книги;

- разное время / разное местонахождение (асинхронные технологии): электронная почта, списки рассылки, телеконференции.

По степени интерактивности, рассматриваемой как скорость реакции собеседника на сообщение, Ф.О.Смирнов выделяет следующие формы компьютерно-опосредованной коммуникации:

- чат, ICQ, скайп – коммуникация в режиме реального времени; высокая степень интерактивности;

- форум, блог – общение не в реальном времени, средняя степень интерактивности;

- электронная почта как аналог обычных почтовых писем посредством текстов; низкая степень интерактивности (Смирнов, 2003).

Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский, О.В.Смылова по степени интерактивности выделяют следующие виды общения в сети:

- общение в режиме реального времени (on-line): с одним собеседником (выбирается определенный канал для такого общения); с большим количеством людей одновременно;

- общение, при котором сообщения к адресату приходят с отсрочкой (off-line): с одним собеседником – электронная почта; со многими людьми – участниками телеконференции (Бабаева, Войскунский, Смылова, 2000).

А.А.Брудный предлагает рассматривать два вида электронной коммуникации - аксиальная коммуникация служит передаче сообщения конкретному получателю (электронная почта, ICQ), ретиальная - множеству вероятно заинтересованных или предположительно имеющих сходные интересы, но и случайных получателей, (чат, веб-форум, списки рассылки). Ретиальный принцип компьютерно-опосредованной коммуникации можно охарактеризовать также как "self-selected" - в коммуникации участвуют те, кто "сам себя отобрал", откликнулся, согласился (или отказался, проигнорировал возможность) участвовать в коммуникационном процессе (Брудный, 1981).

Общение, опосредованное компьютером – это взаимодействие в виртуальной среде. Виртуальность выступает как базовое свойство компьютерной коммуникации, определяющей

ее свойства. Виртуальная реальность понимается как реальность, создаваемая с помощью компьютерных технологий, в которой человек может взаимодействовать с представленными в нем объектами, в первую очередь, с опорой на логико-языковые структуры.

Общение, опосредованное использованием компьютера, приобретает качественное своеобразие, обусловленное не столько техническими особенностями данного ресурса, сколько свойствами, присущими самой виртуальной реальности.

Н.А.Носов выделяет следующие специфические свойства виртуальной реальности, независимо от ее природы:

- порожденность: виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой, «константной», реальности, внешней по отношению к ней;
- актуальность: виртуальная реальность существует только актуально, т.е. пока активна константная реальность;
- автономность: виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования;
- интерактивность: виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей. (Носов, 2000).

Д.В.Иванов выделяет три универсальных свойства виртуальной реальности:

- нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного);
- условность параметров (объекты искусственны и изменяемы);
- эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования) (Иванов, 2000).

Н.В.Чудова, М.А.Евлампијева, Н.А.Рахимова характеризуют виртуальную реальность как целостную, активную и автономную среду обитания (Чудова, Евлампијева, Рахимова, 2002). А.Е.Войскунский указывает, «... что к общению посредством Интернета нередко относятся как к «социальной виртуальной реальности», подразумевая, что такое общение имеет место в искусственной среде, лишенной многих атрибутов межличностного общения, а участники общения опираются на редуцированные образы партнеров, которые могут презентировать себя с включением произвольно отобранных, неточных или даже вымышленных элементов» (Войскунский, 2002).

Таким образом, виртуальность как среда и пространство коммуникации не имеет физической представленности, взаимодействие субъектов осуществляется посредством знаковых систем (текстов) и подчиняется, в первую очередь, семантическим и синтаксическим закономерностям. Не только пространственные, но и временные характеристики виртуальной коммуникации изменяются: виртуальное время не соответствует физическому, его течение определяется смысловой и эмоциональной насыщенностью коммуникативных событий. События в виртуальном взаимодействии лишены чувственной основы, поскольку сенсорный опыт ограничивается только одной формой передачи и хранения информации – знаковой. Отсутствует невербальный способ взаимодействия партнеров по общению. Коммуникация становится условной, управляемой, дистантной, с возможностью прерывания ее в любой момент.

Анализируя немногочисленные работы, посвященные исследованию коммуникации, опосредованной компьютером, находим ее общие свойства. Большинство исследователей отмечают качественно иной способ репрезентации личности в условиях виртуальной реальности. А.Е.Войскунский указывает: «Нельзя не отметить, что в киберпространстве люди представлены не во всей своей субъектности, а редуцированно: как набор продуцированных ими самими (или - вариант - другими людьми о них) текстов» (Войскунский, 2001). Люди существуют в виртуальном социальном пространстве, по мнению автора как проекции самих себя, отображенные порожденными ими самими текстами-самопрезентациями, дополняемые визуальными изображениями разной степени реалистичности. Язык становится не только средством общения, но и средством создания виртуальной реальности, виртуальной личности. Текст и личность в виртуальной реальности становятся равнозначны.

В цикле психологических исследований, проведенных А.Е.Войскунским, О.Н.Арестовой, Л.Н.Бабаниным с использованием методов опроса, включенного наблюдения, анализа продуктов деятельности пользователей Интернета, были выявлены качественные изменения общения, опосредованного компьютером (Арестова, Бабанин, Войскунский, 2001). Авторы указывают, что в таком общении отсутствует предварительная категоризация и социально-перцептивная оценка по внешним свойствам партнера по общению. Возрастает психологическая компактность коммуникативного времени и пространства. Устраняются некоторые коммуникативные барьеры, например, снимаются коммуникативные трудности, связанные с требованием быстрого вербального реагирования в диалоге в ходе непосредственного взаимодействия и, вместо этого, появляется возможность предварительно продумать ответ и корректировать его в ходе создания текстового сообщения. Исчезают возрастные, статусные, гендерные, имущественные и географические барьеры. Редуцируются или исчезают социальные ритуалы приветствия и прощания, ритуалы знакомства, различные этикетные нормы взаимодействия, принятые в непосредственном общении, имеется возможность прямого обращения к сетевому собеседнику.

Исчезает необходимость ориентироваться на внешнюю оценку, выглядеть в соответствии с социальными нормами. Устраняются социально-перцептивные эффекты формирования первого впечатления. При полном отсутствии невербальных сообщений единственным источником информации о личности сетевого собеседника становится информация, которую он о себе сообщает и особенности вербального языка. В связи с анонимностью участников коммуникации появляется возможность игрового взаимодействия от имени выдуманного персонажа – возможность коммуникативной мистификации. Поскольку контроль за достоверность информации несет отправитель сообщения, то для получателя актуальной становится проблема оценки получаемой информации, как такой, которой можно доверять, или она воспринимается как недостоверная.

Был сделан вывод о повышении значимости личностного общения в Интернете. В сетевом общении, по мнению авторов, пользователь реализует истинные, интимно-личностные, а не защитные паттерны реагирования. Такому общению свойственны постоянство и высокая интенсивность контактов, сближение интересов коммуникантов, передача значимых эмоциональных состояний, большая возможность самораскрытия.

А.Е.Жичкина рассматривая особенности самопрезентации личности в сетевой коммуникации, указывает, что ее участники имеют возможность произвольно конструировать собственную личность, выбирая новое виртуально имя (nickname), пол, статус, личностные качества. Появление возможности конструирования новой для себя идентичности вызвано физической непредставленностью человека в сетевой коммуникации. Нетелесность, эфемерность существования субъекта коммуникации создает возможность контактировать с виртуальным собеседником (или несколькими одновременно), сохраняя свою невидимость (Жичкина, 1999).

Автор называет анонимность важной характеристикой общения, опосредованного компьютером, не раскрывая ее содержание, но указывая на ряд последствий анонимности, такие как отсутствие невербальной информации и невозможность транслировать эмоции непосредственно. Реальные эмоции обозначаются символами – смайликами (эмотиконами), с помощью которых чувства, эмоции, отношение к собеседнику можно не только выражать, но и скрывать, или подменять.

Е.П.Белинская, А.Е.Жичкина также называют анонимность Интернет-коммуникации ее отличительным свойством. Единственная реальность личности в виртуальности - реальность самопрезентации: нужна только инсценировка своей индивидуальности, в результате личность проявляет себя лишь через “фасад” Я, поскольку виртуальность предлагает человеку «максимум возможностей для любого рода конструирования» (Белинская, Жичкина, 2000).

Анонимность, в большинстве работ рассматривается как ненадежность информации о личности виртуального собеседника, отсутствие достоверной информации о нем. Собеседники знают друг о друге столько, сколько каждый о себе расскажет, поскольку физическая непредставленность освобождает пользователя от необходимости репрезентировать самого

себя. Как следствие, общение в интернете характеризуется еще одним отличительным свойством – нерегламентированностью, снижением влияния социальных и коммуникативных норм взаимодействия.

Ю.М.Кузнецова, Н.В.Чудова отмечают, что в условиях субъективной безопасности и защищенности от оценок человек делает не то, что должен, а то, что хочет. Это связано со снижением психологического и социального риска в процессе общения. Многие авторы обращают внимание на аффективную раскрепощенность, ненормативность и безответственность участников общения. Человек в сети может проявлять большую свободу высказываний и поступков (вплоть до оскорблений, нецензурных выражений, сексуальных домогательств), так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален (Кузнецова, Чудова, 2008).

Так, в сети появились пользователи, использующие такой агрессивный стиль воздействия на личность как кибербуллинг. Кибербуллинг представляет собой агрессивное умышленное действие, совершаемое с использованием электронных форм контакта, повторяющееся неоднократно и продолжительное во времени в отношении жертвы, которой трудно себя защитить. Кибербуллинг на одном полюсе проявляется в виде несерьезных шуток, а на другом – в виде психологического виртуального террора, наносящего непоправимый вред, приводящего к суицидам и смерти (Щипицина, 2010).

Е.Р.Южанинова выделяет следующие формы кибербуллинга: офтопик–сообщение, не относится к теме обсуждения; флуд – сообщения, не несущие никакой смысловой нагрузки; анонимные угрозы, использование личной информации, киберотчуждение (исключение из круга общения), флейминг (грубость, оскорбление, обмен фразами, перерастающий в конфликт), создание двойника виртуальной личности (компрометирующее поведение двойника разрушает авторитет исходной виртуальной личности), троллинг (издевка, подстрекательство), киберпреследования, хеппислепинг (сцены реального насилия, снятые на камеру и размещенные в интернете) (Южанинова, 2013).

Нерегламентированность сетевого поведения проявляется и как свобода установления и разрыва контактов, возможность в любой момент времени прекратить взаимодействие, в свободе выбора стиля коммуникации, как возможность установить контакт с любым пользователем в сети по собственному выбору. Общение посредством Интернета обычно отсрочено по времени, асинхронно. Отсроченная обратная связь может негативно влиять на мотивацию, в частности, на желание и готовность продолжать общение. Появляется опасность, что вопрос останется без ответа, или же будет понят неправильно. (Бабаева, Войсунский, Смылова, 2000).

М.С.Одинцова, Н.В.Антонова относят к общим свойствам электронного общения создание Интернетом иллюзии свободы, которая, однако, регулируется некоторым сводом норм, нарушение которых порождает негативное отношение участников друг к другу. Они отмечают, что отсутствие невербальных компонентов общения влияет на особенности функционирования языка в Интернете, приводя к созданию компенсаторной знаковой системы. Также, письменный характер коммуникации в Сети, характеризуется как более медленный по сравнению с устной речью (Одинцова, Антонова, 2010).

Н.Д.Чеботарева отмечает, следующие характеристики компьютерного общения: отсутствием визуального контакта (невидимость субъектами коммуникации друг друга); высокая степень анонимности; слабая социальная регламентированность вербального поведения, снятие жестких социальных конвенций и культурных границ; психологическая раскрепощенность как высокая степень свободы высказываний и поступков; добровольностью и желательностью контактов, возможностью прервать их в любой момент; затрудненность эмоционального компонента общения в сочетании со стойким стремлением к эмоциональному наполнению текста как компенсаторной практики; возможность формировать впечатление о виртуальном собеседнике с опорой на сходство установок, убеждений и ценностей; проигрывание нереализуемыми в реальной жизни неограниченного количества социальных ролей, идентичностей и

сценариев. (Чеботарева, 2005). В сетевой коммуникации каждый человек может породить бесконечно большое число «никнов» (псевдонимов), которые выступают как идентификаторы множественной и изменчивой личности.

И.И.Шабшин к базовым психологическим особенностям сетевого общения относит анонимность, физическую непредставленность субъектов общения, отсутствие невербальных средств общения и качественное своеобразие протекания социально-психических процессов, компенсаторную эмоциональную активность (замещение отсутствующего эмоционального компонента взаимодействия посредством использования графических символов), использование преимущественной текстовой формы самопрезентации, нерегламентированность коммуникативного поведения, безнаказанность и снижение социального и психологического риска в процессе взаимодействия, приводящее к вербальной раскрепощенности, свободе, ненормативности. Автор, рассматривая такие виды сетевого общения, как деловое и развлекательно-неформальное, фиксирует внимание на том, что в деловом общении особое значение приобретает точность формулировки мысли, а неформально общение «дает простор для фантазий собеседников друг о друге».

Рассматривая возможности психологического *onlain*-консультирования, автор обращает внимание на некоторые дополнительные особенности сетевого общения: возможность отправлять и получать сообщение независимо от времени суток; необходимость продумывать проблему и логически и грамматически точно формулировать в соответствии с ней текст сообщения; возможность составлять сообщение столько времени сколько хочется и сколько требуется для точного изложения сути проблемы; наличие технической возможности сохранять текст сообщения позволяет обращаться к нему многократно (Шабшин, 2005). Добавим, что после отправления сообщения возникает эффект незавершенного действия в тех случаях, когда ответная реакция задерживается или ответ отсутствует.

Особый интерес исследователей вызывает проблема функционирования языка в сетевом общении. А.Е.Войскунский в комплексном исследовании речевой деятельности в ходе компьютерных конференций, посредством электронной почты изучал общие характеристики речевого стиля общения, опосредованного компьютером. Были выявлены признаки, характерные как для письменной, так и устной (в том числе — публичной) речи. Общение участников компьютерных конференций происходило в форме и диалога и монолога, а также элементов автокоммуникации. В ходе анализа текстовых сообщений также были обнаружены «неэтичные» действия по инициации общения - отправление текстового сообщения, если ему не предшествовало взаимное согласие вступить в общение, или повторное обращение с оставленным без ответа запросом. Неэтичные действия оставались монологическими, так как отсутствовали ответные сообщения. Автор делает вывод, что применение компьютеров для целей общения приводит к переносу на письменную форму речи типично устно-речевого жанра (Войскунский, 1991). А.Е.Жичкина также считает, что «виртуальная коммуникация – это синтез письменной и устной речи» (Жичкина,1999). Анализ работ, проведенных в рамках лингвистических исследований, подтверждает этот тезис.

До появления Интернета спонтанная речь проявлялась, прежде всего, в своей устной форме, которая имеет одномоментный модус. Устная речь линейно разворачивается во времени. Сказанное нельзя отменить, его можно только опровергать. Устная речь не имеет черновых вариантов. Все, даже неудачные попытки предназначены слушающему. Письменная речь разворачивается в пространстве бумажного или электронного носителя слева направо и сверху вниз. При письме есть время обдумать, исправить, отменить. Это возможно благодаря временному зазору между порождением письменного текста и временем прочтения сообщения адресатом.

В Интернете происходит письменная фиксация устной речи. Т.И.Рязанцева отмечает, что в процессе функционирования языка в интернет-коммуникации происходит конвергенция между письменной и устной формой речи. Появилась новая разновидность речи – устно-письменная (Рязанцева, 2010), или, по определению Т.Ю.Виноградовой, письменная разговорная речь или разговорно-письменная. Этому языку свойственна конвенциональность (наличие

правил общения - сетикет (нетикет)), письменное произношение, спонтанность, несмотря на письменное воспроизведение и запечатленная разговорность (Виноградова, 2004). Эти языковые изменения уже столь масштабны, что можно говорить о возникновении сетевого, или же электронного языка (e-language, netspeak, Internet language)

В Интернете спонтанная разговорная (фатическая) устная речь фиксируется в письменной (печатной) форме. То, что пишется в чате, печатается практически со скоростью речи, при этом редакция текста минимальна или отсутствует вовсе. Происходит процесс упрощения и сокращения языковых средств, заимствование из разговорной речи такие ее свойства, как непринужденность и неподготовленность; смешение словоформ, принадлежащих разным языкам и стилям.

Еще одним характерным аспектом функционирования виртуального языка становится, по мнению М.Б.Бергельсон, экономия усилий автора текста: отправитель заинтересован в том, чтобы написать меньше, но быть понятым собеседником. Он экономит усилия, составляя сообщение максимально кратким, свернутым и лаконичным, Получатель же, для экономии своих усилий, связанных с декодировкой, нуждается в более развернутом, максимально эксплицированном сообщении. Эффективная коммуникация достигается путем балансировки усилий обеих сторон. (Бергельсон, 2002). Экономия усилий говорящего ярко выражена в распространении в сетевом языке пренебрежения правилами орфографии и грамматики: отсутствие заглавных букв, нетрадиционные способы словообразования, усеченное написание слов, сближение написания слов и их произношением, заимствование слов из английского языка, появление интернет-неологизмов, изменение пунктуационных правил. Пунктуация приобретает подчеркнуто семантический характер и отражает паралингвистические свойства речи: запятые и многоточия передают, в первую очередь, темп речи; тире выделяют значимую информацию, находящуюся в фокусе внимания слушающего и обычно противопоставляемую предшествующему тексту; в скобки помещается то, что неважно; количество точек, которыми разделяются слова, показывает темп речи и т.п. Разговорно-письменный характер виртуальных текстов выполняют функцию компенсации виртуальной эмоциональности и отсутствующего присутствия сетевого собеседника.

При рассмотрении социально-перцептивных особенностей сетевого большой интерес исследователей привлек такой аспект социальной перцепции, как самопрезентация. Самопрезентация рассматривается как процесс управления формированием впечатления о своей личности. Сетевая коммуникация благодаря таким свойствам как анонимность, невидимость и безопасность, предоставляет пользователям возможность создавать сетевую идентичность полностью по своему выбору. Отсюда следует, по утверждению А.Е.Жичкиной и Е.П.Белинской, возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе. Пользователи какие-то свои свойства могут акцентировать, а какие-то намеренно скрывать. Некоторые представляют о себе такую информацию, которая является скорее желаемой, чем действительно существующей. Некоторые презентуются в Сети непосредственно. Другие предпочитают, чтобы о них не было известно вообще ничего. Некоторые пользователи создают множество различных сетевых идентичностей (Жичкина, Белинская, 1999). Часто в самоописаниях делается упор на создании привлекательного образа (женщины), либо на социальный статус (мужчины) (Белинская, 2013). Личностным чертам уделяется значительно меньше внимания.

В исследовании социальной перцепции в условиях электронного общения, проведенного А.Е.Войскунским, выявлено, что взаимное восприятие и оценка виртуальных собеседников основывается на самопрезентациях. Выстраивание самопрезентации осуществляется не только вербально, но и с использованием фото- и видеоизображениями, сведениями о различных культурных предпочтениях. Успешность результата в процессе конструирования желаемого образа играет общая культура и степень грамотности вербальных сообщений.

Формирование впечатления о партнере по общению также имеет сетевую специфику. В связи с телесной непредставленностью виртуального собеседника и отсутствием достоверной информации о нем возникает необходимость «достраивать» его образ. Личность адресата не имеет ни физической, ни социальной реальности: вымышленное имя, невидимая внешность и никому не известная личная история. В виртуальном взаимодействии о человеке практически ничего неизвестно, кроме его стиля общения. Наряду с прямыми средствами построения

образа человека - рассказы о себе, шутки, реакции на чужие шутки; самопрезентирующее значение приобретают и косвенные - частота продуцирования сообщений, их стиль, степень подробности высказываний, соответствие этикету электронной переписки (Войскунский, 2014).

Особый интерес для анализа психологических особенностей сетевого общения представляет такая социально-перцептивная характеристика общения, как необходимость достраивать (доконструировать) образ партнера (Одинцова, Антонова, 2010). Ситуация неопределенности, невозможность взаимодействовать с собеседником в сети физически приводит к необходимости достраивать его образ по собственному желанию с опорой на собственный опыт, убеждения и стереотипы. Партнер по общению наделяется чертами и свойствами, которыми не обладает в реальности. Это означает, что он является эфемерным, выдуманым, существующим только в воображении инициатора общения.

Основными механизмами формирования впечатления о собеседнике становится стереотипизация и идентификация (Жичкина, 1999). Создавая социально-перцептивную и когнитивную модель адресата, пользователь не столько конструирует реальную, но неизвестную ему личность, сколько осуществляет самоконструирование образа адресата, проецируя на него свои стереотипы, ожидания, личностные качества. Представление о партнере по общению в Интернете строится на основе приписывания ему некоторых черт, которыми он не обладает.

В работе Ю.С.Смирновой и В.А.Чумаковой представлены результаты эмпирического исследования факторов аттракции на различных этапах взаимодействия пользователей электронных социальных сетей. В общении с представителем своего пола к значимым факторам аттракции для женщин является информация, размещенная на личной странице: образование, наличие фотографии, записи, в которых проявляется стиль общения. При восприятии лиц противоположного пола женщины ориентируются на параметры статуса, возраста и образования, наличие фотографии и возможность оценивать внешние данные собеседника, представленные личностные характеристики. Для мужчин значимой информацией при общении с женщиной является наличие фотографии, особенности внешности, семейное положение, место проживания. Мужчины считают, что фотография позволяет получить больше информации о внешности женщины. Женщины считают, что информация позволяет понять интересы и характер мужчины. Женщин привлекают эмоциональные проявления в коммуникативных действиях собеседника, мужчин – содержание коммуникации.

Обзор существующих публикаций свидетельствует о немногочисленности и разрозненности проводимых исследований по данной проблематике. Психологические особенности общения в сети Интернет являются в настоящее время малоизученной проблемой. К основным особенностям электронного общения авторы относят: опосредование коммуникативного процесса виртуальной реальностью; физическую непредставленность участников сетевого взаимодействия, и, соответственно, психологическую безопасность пользователей; нерегламентированность виртуальных проявлений; блокирование невербального канала коммуникации и невозможность передачи эмоционального аспекта взаимодействия; презентация личности только посредством вербальных средств общения; возможность произвольного управления впечатлением о себе; возможность создания множества сетевых личностей одним пользователем.

Открытость и доступность Интернета расширяет возможности межличностного общения, но и накладывает определенные ограничения. Общение с незнакомым собеседником в Интернете – это общение виртуальным адресатом. Но главным условием успешной коммуникации является относительно полное и точное представление о том, кому направлено сообщение. Поэтому проблема достоверности создаваемого пользователем образа виртуального собеседника и психологические механизмы создания такого образа являются актуальной исследовательской задачей, которые ждут дальнейшего изучения.

### **Литература**

Арестова О.Н., Бабанин Л.Н, Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московск. Ун-та. Серия 14: Психология. 1996. №4. С.14-20.

Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е.Войскунского. Можайск-Терра Москва, 2000. С.11-39.

Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. М., 2000.

Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникации. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. №1. С.55-67.

Брудный А.А. Коммуникация и семантика // Вопросы философии. 1981. №4. С.40-48.

Виноградова Т.Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань, 2004. С.63-67.

Войскунский А.Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций // Вопросы психологии. 1991. №6. С.142-147.

Войскунский А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. 2001. №11. С.64-79.

Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. М.: Смысл, 2002. С.82-101.

Войскунский А. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. №2. С.90-104.

Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете // <http://flogiston.ru/projects/articles/refinf.shtml>. Опубликовано 14.02.1999.

Жичкина А.Е. Особенности социальной перцепции в Интернете // Мир психологии. 1999. №3 (19). С.72-80.

Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью // <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>. Опубликовано 14.02.1999.

Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000.

Карицкий И.Н. Россия как психологическое общество в отражениях Интернета // Вестник университета (Государственный университет управления). 2009. №28. С.52-59.

Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. М.: URSS, 2008.

Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г. Индивидуальные особенности восприятия информации в интернет-образовании // Познание и общение: теория, эксперимент, практика: Материалы Всероссийской научной конференции. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" / ред. В.А.Барабанщиков, Е.С.Самойленко. М.: ИП РАН, 2009. С.217-225.

Носов. Н.А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000.

Одинцова М.С., Антонова Н.В. Особенности идентичности людей, активно общающихся в сети Интернет // Журнал практического психолога. 2010. №4. С.37-58.

Парфенюк Д.В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур и молодежи, ориентированной на доминирующую культуру // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.169-173.

Рамендик Д. О мозге, психике, компьютерах, моделях и долгих спорах // Компьютерра. 2003. №29-30. С.28.

Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. М.: ЛИКИ, 2010.

Смирнов Ф.О. Компьютер и информационные технологии: лингвокультурный срез // Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения. Волгоград, 2003. С.85-91.

Смирнова Ю.С., Чумакова В.А. Факторы межличностной аттракции в различных видах интернет коммуникации // Психологический журнал. 2012. №3-4. С.50-55.

Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредствованное компьютером // Вестн. Моск. унта. Сер.14: Психология. 1986. №3. С.31-42.

Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. М., 1986.

Чеботарева Н.Д. Интернет-форум как виртуальный аналог психодинамической группы // <http://library.by/portalus/modules/psychology>. Опубликовано 25.2.2005.

Чудова Н.В., Евлампиева М.А., Рахимова Н.А. Психологические особенности коммуникативного пространства Интернета // Проблемы медиапсихологии. М.: РИП-Холдинг, 2002.

Шабшин И.И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете // Моск. психотерапевтич. журн. 2005. №1.

Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. М.: КРАСАНД, 2010.

Южанинова Е.Р. Интернет как новое пространство самореализации молодежи // Вестник ОГУ. 2013. №7 (156). С.82-89.

## **СВЯЗЬ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ И ЧУВСТВОМ КОГЕРЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В СЕРБИИ**

**А. Ч. Меджедович\*, С. Стойилькович\*\***

**\* Университет Нови Пазар, Нови Пазар, Сербия**

**\*\* Университет Ниша, Ниш, Сербия**

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи между чертами личности и чувства когерентности у подростков, живущих в городе Нови-Пазар, Сербия. Выборка состояла из 199 респондентов, в возрасте от 17 до 22 лет. Чувство когерентности понимается по салютогенетической модели Антоновского. Черты личности были определены с точки зрения психолексической модели Big Five Plus Two, что подразумевает существование семи широких черт: нейротизм, экстраверсия, открытость к опыту, агрессивность, добросовестность, положительная и отрицательная валентность. Результаты показали, что экстраверсия, открытость и положительная валентность могут способствовать развитию чувства когерентности у подростков, тогда как нейротизм может замедлять и препятствовать его развитию.

Ключевые слова: чувство когерентности, салютогенетическая модель, черты личности, семифакторная модель личности, подростки, Сербия.

## **RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND SENSE OF COHERENCE IN ADOLESCENTS IN SERBIA**

**A. Č. Mededović\*, S. Stojiljković\*\***

**\* University of Novi Pazar, Novi Pazar, Serbia**

**\*\* University of Niš, Niš, Serbia**

The aim of this research was to investigate the relationship between personality traits and sense of coherence in adolescents, living in Novi Pazar, Serbia. The sample consisted of 199 students, aged 17 to 22. Sense of coherence is understood according to the salutogenetic model of Antonovsky. Personality traits were defined from the viewpoint of psycholexical model Big Five Plus Two, which implies the existence of seven broad traits: Neuroticism, Extraversion, Openness to experience, Aggressiveness, Conscientiousness, Positive and Negative valence. The results showed that Extraversion, Openness and Positive valence can contribute to the development of sense of coherence in adolescents, whereas Neuroticism can slow down and obstructing its development.

Key words: sense of coherence, salutogenic model, personality traits, seven factor model of personality, Big Five Plus Two model, adolescents, Serbia.

### **INTRODUCTION**

Sense of coherence

Sense of coherence is a term developed within the scope of a salutogenic model of health by Aaron Antonovsky (Antonovsky, 1984; 1987; according to Božin, 2001) and it stands upon salutogenic orientation, i.e. salutogenesis (health genesis). The author consider that central parts of this

model are two constructs: a. sense of coherence, and b. generalized resources of resistance or resilience. Sense of coherence represents a global orientation that express the extent to which person has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that the stimuli deriving from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable and explicable; a person has the resources based on which he/she can meet the demands posed by these stimuli; and these demands are challenges, worthy of investment and engagement. Generalized resistance resources are the characteristics of an individual, group or subculture of society that enables them avoid or resolve stressful events (Antonovsky, 1990; according to Kardum and Hudek-Knežević, 2012). They can be physical (money, food...), cognitive (intelligence, knowledge, coping strategies...), interpersonal (social support) and macrosocial (religion), and include everything that enable an individual be closer to health on the continuum health-disease.

Sense of coherence is not so stable as personality traits and similar inner dispositions but it is more under the influence of situations and so it is shaped throughout life. Each person from early childhood to the end of life has certain experiences that are "situations of challenge and response, stress, tension and resolution." Among the many dimensions of life experiences Antonovsky singled out three that are crucial for the development and the subsequent formation of a sense of coherence: consistency, balanced workload of stimuli, and participation in socially evaluated decisions. Precisely, it is understood as a relatively stable sense of security of the individual making the world comprehensible, manageable and meaningful. (Antonovsky, 1984; according to Božin, 2001). So this construct is complex and comprises three interconnected components.

*Comprehensibility* is a cognitive component and refers to the degree of person's perception of events in a clear, consistent and structured manner.

*Manageability* refers to person's resources which are available for acquiring requirements placed upon him. The ability of management is a behavioral component because it involves a willingness to control and influence over events.

*Meaningfulness* is an emotional-motivational component, referring to belief that events happening to an individual are important and worthy of emotional investment, so his/ her life has a meaning.

Antonovsky considers that individuals who have a developed sense of coherence are more resistant to stress, but also more persistent in achieving various requirements and accomplishing its own plans. When confronted with a stressful event such a person has the feeling that he can understand the nature of the problem, can manage the difficulties imposed by this event, and has the belief that it is worth to deal with this event.

## METHODOLOGY

### Purpose and objectives of the research

The purpose of this study was to examine the relationship between personality traits and sense of coherence in adolescents. In addition, the aim of the research was to check whether there are differences in the level of sense of coherence with regard to gender and age of respondents.

### Sample and procedure

The sample consisted of 199 respondents (84 males, 115 females), aged 17 to 23 years. They attended 3<sup>rd</sup> – 4<sup>th</sup> class in secondary school (N=116) and International university of Novi Pazar (N=83).

The respondents were informed about the purpose of the research and they voluntarily agreed to participate.

### Variables and instruments

#### 1. Sense of Coherence

Sense of coherence is defined as a relatively stable individual's sense of security that the world in which he lives is comprehensible, manageable and meaningful, in accordance with the salutogenic model of Antonovsky (1987; 1993).

## Sense of Coherence scale – SOC

The original SOC scale was constructed by Antonovsky (1993) and consisted of 29 items that were arranged into three subscales, for measuring above mentioned components of sense of coherence. This scale was adapted in Croatia (Lacković-Grgin and Buntić-Pejaković, 2002) and recommended also for use in Serbian samples. This version of SOC scale is one-dimensional scale and it contains 23 statements. A respondent is asked to assess his/ her agreement with items on the 7-point Likert scale. Alpha Cronbach coefficient on our sample was 0.66.

## 2. Personality traits

Personality traits refer to the consistent patterns of the way in which individuals act, feel and think. Trait theory suggests that these dispositions are organized hierarchically and that traits concept could serve as basis for the scientific theory of personality (Pervin and John, 1999). The well-known Big Five model assumes the existence of five basic personality dimensions that present universal, general, relatively stable personality dispositions for certain kind of behaviour (source and trigger of the behaviour).

For the purpose of this study personality traits were defined in accordance with “Big Five plus Two model” (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010) which is based on psycho-lexical paradigm developed in Serbia. Authors considered that five of seven personality domains are similar to the widely known Five-Factor model (McCrae and Costa, 1999) and the other two represents self-evaluated dispositions.

*Neuroticism* refers to the tendency to experience negative emotions, such as anxiety, depression and negative affects; implies the distinction between adaptation and emotional stability compared to maladjustment and emotional instability.

*Extraversion* refers to the level of reactivity to outer environment and it comprises sociability, cordiality, and positive affects;

*Openness to experience* refers to intellectual curiosity and tendency for novelty seeking which include the need for new experiences and willingness to try new things; a low score indicates conventionality.

*Aggressiveness* refers to individual differences in frequency and intensity of aggressive impulses, as well as differences in control and intensity of aggressive reactions;

*Conscientiousness* refers to persistence, perseverance and responsibility to commitments while low score indicates lack of self-discipline and inability to delay current hedonistic impulses for the sake of long-term goals;

*Positive valence* refers to positive self-evaluation, high self-esteem and feeling of superiority; sometimes indicates narcissistic tendencies of a person;

*Negative valence* indicates negative self-evaluation, negative self-image as well as person's readiness to manipulate others.

## Big Five Plus Two inventory of personality (Smederevac, Mitrović & Čolović, 2010)

For research purposes short version of this questionnaire, consisted of 70 items, was used. The items present short personality descriptions, with attached 5-point Likert type scale. Respondents were asked to indicate the level of agreement with each statement. Reliability of scales was quite good: Alpha Cronbach's coefficients on our sample ranged from 0.66 to 0.77.

## RESULTS AND DISSCUSSION

The results showed that there is a negative correlation between sense of coherence and Neuroticism ( $r = -0.41$ ;  $p < .01$ ), and positive correlation between sense of coherence, at the one hand, and Extraversion ( $r = 0.23$ ;  $p < .01$ ), Openness to experience ( $r = 0.19$ ;  $p < .01$ ) and Positive valence ( $r = 0.16$ ;  $p < .05$ ) at the other hand. Results indicate that Extraversion, Openness and Positive valence can contribute to the development of a sense of coherence in adolescents, whereas Neuroticism can slow down and obstructing their development.

When it is about gender of respondents, the only statistical significant difference was found in regard to dimension of Negative valence, which was higher in males. The level of all variables was not significantly different in students' and secondary school pupils subsamples, which means there were no differences regarding the age of respondents.

### Conclusion

The findings partially confirmed hypothesis regarding the connection between personality traits and sense of coherence, tested in this study. As it was expected, Neuroticism was singled out as the most important correlate of sense of coherence; its contribution have to be negative while emotional stability could facilitate the development of this complex pheature, particularly its emotional-motivational component and component that refers to the person's capacity to manage his own behavior. Obtained results also showed that there is a positive inter-connectedness between sense of coherence, at the one hand, and Extraversion, Openness to experience and Positive valence, at the other hand.

Kardum et al. (2005; 2012) reported that sense of coherence was strongly associated to neuroticism, while weak connection was found with extraversion, openness and agreeableness. Previous research in the field of stress and health (Coe i Smith, 1994; Buntić-Pejaković et al., 2000; Čubela and Ivanov, 2001; according to Lacković-Grgin and Buntić-Pejaković, 2002; Smith and Meyers, 1997) showed that sense of coherence negatively correlated with measures of neuroticism, depression, learned helplessness, and different somatic symptoms. On the contrary, sense of coherence is positively correlated with measures of self-efficacy, positive mood, life satisfaction, self-esteem, indicators of better health, as well as the general and personal belief in a just world. Bearing this in mind, it is possible to conclude that our findings also speak in favor of the existing empirical evidence.

Further research should include other personality characteristics and situational factors, and should be conducted on a larger sample of subjects in order to improve the understanding of this complex and important phenomenon such as the sense of coherence.

### References

- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725-733.
- Božin, A.A. (2001). Ličnost i stres: osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Kardum, I. i Hudek-Knežević, J. (2012). Osećaj koherentnosti i tjelesno zdravlje, *Psihologijske teme*, 21, 2, 249-271.
- Kardum, I., Hudek-Knežević, J. i Kola, A. (2005). Odnos između osećaja koherentnosti, dimenzija petofaktorskog modela ličnosti i subjektivnih zdravstvenih ishoda. *Psihologijske teme*, 14, 2, 79-94.
- Lacković-Grgin, K. i Buntić-Pejaković, Ž. (2002). Skraćena verzija skale za mjerenje osjećaja koherentnosti (SOC). U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 1, (8-11). Zadar: Filozofski fakultet.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In Pervin, L. A. and John, O. P. (Eds), *Handbook of Personality: Theory and Research* (139-154). New York: The Guilford Press.
- Smederevac, S., Mitrović, D., Čolović, P. (2010). Velikih pet plus dva (VP+2) – primena i interpretacija. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smith, L.T. and Meyers, L.S. (1997). The Sense of Coherence: its relationship to personality, stress and health measure, *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 2, 513-526.

## **ФАКТОРЫ НЕГАТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КУРСАНТСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ГПС МЧС РОССИИ**

**Ю. С. Мигунова**

**Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия**

Статья посвящена вопросу взаимоотношений в курсантских подразделениях в процессе учебно-служебной деятельности. Особую роль в профилактической деятельности психологической обстановки мы видим в анализе предвестников негативных взаимоотношений в относительно замкнутых курсантских коллективах.

Ключевые слова: взаимоотношения, психологический комфорт, учебно-служебная деятельность, курсантское подразделение, стресс-факторы.

## **FACTORS OF NEGATIVE RELATIONSHIPS IN CADET SUBDIVISIONS OF EMERCOM OF RUSSIA**

**Yu. S. Migunova**

**Ivanovo Fire Rescue Academy of State Firefighting Service of Ministry of Russian Federation  
for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters,  
Ivanovo, Russia**

The article is devoted to the issue of mutual relations in cadet divisions in the process of educational-official activity. Special role in the preventive activity of the psychological situation we see in the analysis of the precursors of negative relationships in relatively closed cadet groups.

Keywords: Mutual relations, psychological comfort, educational and official activity, cadet department, stress factors.

Проблема межличностных отношений широко освещена в отечественной социальной психологии (Кузьмин, Семенов, 1996; Куницына, Казаринова, Погольша, 2001). Однако тема построения взаимоотношений в курсантских коллективах изучена гораздо меньше. В рамках исследования данной проблематики, актуальными представляются исследования зависимости качества социально-психологических отношений в курсантских коллективах от выраженности завистливости у членов курсантского коллектива (Пилишина, 2015, с. 262-264), процесса адаптации к учебно-профессиональной деятельности (Чихачев, Кононова, 2014, с. 218-222), влияния роли командиров младшего звена (Шишкина, 2003; Мигунова, Назаров, 2017) и др.

Коллектив курсантских подразделений представляет собой группу, отличающуюся продолжительностью и интенсивностью межличностных отношений, обусловленных казарменным положением состоящих в нем курсантов. Формирование взаимоотношений в учебных подразделениях ГПС МЧС России является важным этапом становления курсантов как отдельной единицы целостной системы.

Процесс формирования межличностных отношений в курсантских подразделениях проходит по основным социально-психологическим закономерностям формирования любого коллектива, но с учетом своей специфики (Мигунова, 2015). Особенности взаимоотношений в курсантском коллективе определяются спецификой структуры и деятельности учебных подразделений ГПС МЧС России, а также индивидуально-психологическими характеристиками курсантов. Отношения между курсантами регламентируются как законами, действующими в обществе, так и воинскими уставами, имеющими силу законов. Основными формами взаимоотношений являются: общение, совместная деятельность, поведенческие акты (поступки). От выполнения уставных правил взаимоотношений непосредственно зависят сплоченность и боевая слаженность курсантского коллектива (Колосов, 2012).

Мы провели исследование тенденций основных трудностей, которые может испытывать курсант образовательной организации высшего образования ГПС МЧС России при обучении. Данные трудности в основном связаны с многоаспектной деятельностью курсанта. Исследование проводилось среди курсантов с первого по четвертый год обучения Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. Общая численность выборки составила 60 человек, возраст респондентов находился в интервале от 17 до 23 лет. Для исследования была составлена анкета, в которой курсантом было предложено проранжировать предложенные трудности, которые непосредственно сопровождают их учебно-служебную деятельность, по уровню их влияния на психологическое состояние обучающихся. Были перечислены следующие стресс-факторы, которые курсанты должны были оценить: строгая регламентация распорядка дня; субординационный характер отношений; монотония теоретической учебной деятельности с переходом ее в длительный эмоциональный стресс в периоды экзаменационных сессий; высокая интенсивность и преимущественно формализованный характер социального взаимодействия в курсантском коллективе; относительная пространственная ограниченность жизнедеятельности и ограниченность разнообразия социальных связей; необходимость налаживать отношения с командирами отделений и заместителями командиров учебных групп (для младших командиров – с командованием курса); низкую культуру общения и взаимоотношений среди курсантов; совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей; привлечение к ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций; преимущественно административно-командный стиль взаимоотношений офицеров – командиров курсантских подразделений и преподавателей с курсантами; личные антипатии и психологическую несовместимость с отдельными членами замкнутого коллектива; психологическую усталость от взаимодействия с ограниченным кругом людей (Саппа, 2016).

Также анкета включала в себя ряд вопросов, направленных на выявление степени удовлетворенности курсантов учебно-служебной деятельностью в целом и субъективного мнения по поводу психологического климата в их подразделении.

Результаты работы позволили выделить следующие факторы учебно-служебной деятельности, которые, по мнению курсантов академии, приводят к высокому психологическому напряжению (рис. 1):

- 68,3 % респондентов отметили, что наибольшую трудность в жизнедеятельности курсантов вызывает относительная пространственная ограниченность жизнедеятельности и ограниченность разнообразия социальных связей;
- 63,3 % респондентов отметили сложность совмещения учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей;
- 60% респондентов отметили, что испытывали затруднения в адаптации к преимущественно административно-командному стилю взаимоотношений офицеров – командиров курсантских подразделений и преподавателей с курсантами.

Меньше всего трудностей учебно-служебной деятельности у курсантов академии вызывают следующие факторы:

- 22% - привлечение к ликвидации последствий ЧС (т.к. происходит редко и не носит массовый характер);
- 33,3% - низкая культура общения и взаимоотношения среди курсантов;
- 38,3 % - необходимость налаживать отношения с командирами отделений и заместителями командиров учебных групп;
- 38,3 % - психологическая усталость от взаимодействия с ограниченным кругом людей.



Рис. 1. Сравнение количества выборов по факторам учебно-служебной деятельности, вызывающих наибольшее психологическое напряжение у обучающихся, в % (min=0; max=100)

В свою очередь, проведенный корреляционный анализ (по критерию Пирсона –  $r$ ) показал, что наибольшее отрицательное влияние на психологический комфорт у курсантов академии оказывает фактор пространственной ограниченности жизнедеятельности ( $r = -0.370$ , при  $p \leq 0.01$ ). Также была выявлена следующая интересная тенденция: курсанты, отметившие наличие сложности в совмещении учебной и служебной деятельности ( $r = 0.299$ , при  $p \leq 0.05$ ), а также трудности адаптации к учебному стрессу ( $r = 0.263$ , при  $p \leq 0.05$ ) проявляют большее желание в дальнейшей профессиональной деятельности занимать «командирские» должности.

Результаты работы также позволили установить обратно пропорциональную связь между наличием у курсантов большого круга дружеских связей и субординационным характером отношений в учебных подразделениях ГПС МЧС России ( $r = 0.352$ , при  $p \leq 0.01$ ).

Также стоит отметить, что на старших курсах курсанты более «болезненно» относятся к наличию административно-командного стиля в отношениях с командирами курсов и преподавательским составом ( $r = 0.351$ , при  $p \leq 0.01$ ). Это может быть связано с тем, что психологически старшекурсники чувствуют себя более взрослыми и уверенными, а отношения к ним со стороны офицерского состава остаются прежними.

Далее мы рассмотрели взаимосвязи между факторами, усложняющими учебно-служебную деятельность. Обнаружили следующие закономерности:

1) Возможность курсантов участвовать в ликвидации последствий ЧС, позволяет курсантам приобрести необходимые профессиональные навыки и внести разнообразие в учебно-служебную деятельность ( $r = 0.351$ , при  $p \leq 0.01$ ). Но стоит отметить, что участие в ликвидации крупномасштабных ЧС увеличивают вероятность возникновения стрессового состояния обучающихся.

2) Строгая регламентация распорядка дня ( $r = -0.346$ , при  $p \leq 0.01$ ) и субординационный характер отношений ( $r = -0.297$ , при  $p \leq 0.01$ ) позволяет снизить отрицательное влияние возникновения антипатий к сослуживцам.

Очевидно, что при выявлении маркеров негативных взаимоотношений на основе информации, полученной в процессе наблюдения и с помощью других методов диагностики, можно определить индивидуальные меры по предотвращению возникновения негативных взаимоотношений и пути преодоления уже возникших негативных психологических состояний в курсантских подразделениях.

### **Литература**

- Колосов А. Уставные правила взаимоотношений между военнослужащими – важнейшее условие сплоченности и боевой слаженности воинского коллектива // Ориентир. 2012. №1. С.32-36.
- Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб., 2001.
- Мигунова Ю.С. Трудности социально-психологического взаимодействия командиров младшего звена с коллективом // Тенденции развития психологии, педагогики и образования. Сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2015, С. 68-71.
- Мигунова Ю.С. Назаров В.И. Анализ поведенческих маркеров командиров младшего звена образовательных организаций высшего образования ГПС МЧС России и их взаимосвязь с особенностями выполнения служебной деятельности // Научное мнение: научный журнал 2017. №3. С.35-40.
- Пилишина А.В. Изучение социометрического статуса курсантов с высоким и низким уровнями завистливости // Теория и практика общественного развития. 2015. Вып. 10. С.262-264.
- Саппа Н.Н., Межличностные конфликты в курсантской среде и их преодоление // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. №2 (65). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-konflikty-v-kursantskoj-srede-i-ih-preodolenie>.
- Социальная психология: история, теория, эмпирические исследования / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. СПб., 1996.
- Чихачев М.В., Кононова Т.А. Специфика процесса адаптации в воинских коллективах // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Мат-лы VI междунар. науч.-практ. конф. 29 декабря 2014 г. Новосибирск, 2014. С.218-222.
- Шишкина О.В. Исследование трудностей служебного взаимодействия младших командиров с коллективом группы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. Вып.2 (20). С.73-76.

## **ДЕСТРУКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНЫХ ГРУППАХ**

**Т. И. Миронова, Д. Н. Фетискин**  
**Костромской государственный университет, Кострома, Россия**

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, №160601113

В статье выделены деструктивно-личностные предпосылки правового нигилизма в детско-молодежных группах. К их числу, в иерархической последовательности, определены подструктуры личности, связанные с деформацией правовой направленности, противоправным опытом и индивидуальными ограничениями. Показана возрастающая тенденция правовой девальвации от подростковых к молодежным группам, обусловленные правовой незначимостью и негативным отношением к труду. Выявлены специфические критерии правового нигилизма, включающие: противоправное самоутверждение, доминирование противоправных стереотипов, склонность к рискованному поведению, гедонизм, трудофобия.

Ключевые слова: правовой нигилизм, детерминанты и критерии правового нигилизма, правовая направленность, противоправный опыт, неиспользованные личностные ресурсы, правосознание, нонконформизм.

## DESTRUCTIVE PERSONALITY FACTORS OF LEGAL NIHILISM IN CHILDREN'S AND YOUTH GROUPS

**T. I. Mironova, D. N. Fetiskin**  
**Kostroma State University, Kostroma, Russia**

The study was carried out with the financial support of RFBR, №160601113

The article highlights the destructive personality factors of legal nihilism in children's and youth groups. Among them, in the hierarchical sequence, the authors define substructures of the personality associated with the deformation of legal character, illegal experience and individual restrictions. The paper shows the growing trend of legal devaluation from teenage to youth groups due to legal insignificant and negative attitude to work. Specific criteria of legal nihilism is identified, including: wrongful self-assertion, dominance wrongful stereotypes, tendency to risky behavior, hedonism, labor-phobia.

Keywords: legal nihilism, determinants and criteria of legal nihilism, legal orientation, illegal experience, unused personal resources, legal consciousness, nonconformity.

Следуя логике структурно-функциональной модели правового нигилизма, его детерминантная структура включает и соответствующие подструктуры (Фетискин, Миронова, 2016). Первая подструктура – деформации в правовой направленности личности – включает в себя следующие парциальные составляющие.

Самоидентификация с противоправными представлениями, бытующими в социуме. Наибольшая выраженность этого параметра отмечалась в подростковых группах на уровне 83% случаев, с последующим ее снижением в юношеских (62%) и молодежных группах. Выделенный нами параметр отражает уровень противоправной конформности в исследуемых группах. Актуализация противоправных эго-защит в форме регрессии, проективности, вытеснения и других чаще всего отмечалась в подростковых (87%) и юношеских группах (72%). В молодежных группах их частотность была несколько ниже. Данный параметр, на наш взгляд, в большей степени характерен для деструктивных типов правового нигилизма.

Включение личностной независимости или автономности в данную подструктуру мы связывали с проявлениями нонконформизма и социальной современной реальностью, актуализирующей индивидуализм и разные формы «само» (самореализация, самоопределение, саморазвитие и др.). Количественные проявления этого параметра доминировали в подростковых (79%) и молодежных группах (82%). В юношеских группах этот показатель был на 16-19% ниже по сравнению с предыдущими группами.

Введение этой составляющей структуры правового нигилизма мы объяснили резкой поляризацией в системе материальных и духовных ценностей и культом монетарных идеалов над духовными. Как это ни покажется странным, девальвация правовых и духовных ценностей имеет не понижающую, а возрастающую тенденцию – от подростковых групп к молодежным. В подростковых эта тенденция имела место в 31% случаев, а в молодежных группах 57%, в юношеских духовная и правовая девальвация отмечалась на уровне 44% случаев. Вторую подструктуру личностных детерминант правового нигилизма образуют составляющие противоправного опыта. Значимое место в этой подструктуре отведено такой особенности правового опыта личности, как минимальное использование правовых средств в практической жизни и деятельности. Количественные проявления этой составляющей имеют регрессивную динамику. В подростковых группах использование правовых средств встречалось в 81% случаев, в юношеских-71% и в молодежных группах в 64%. Второй составляющей противоправного опыта является игнорирование социальных норм в разрешении значимых ситуаций. Наибольшая частотность проявления этого параметра отмечалась в подростковых группах (63%), а наименьшая – в молодежных группах (42%). В юношеских группах она занимала промежу-

точное значение (51%). Проявление это – ориентации при выборе противоправных актов преобладало 42% и в юношеских группах 28%. В молодежных группах значимость противоправных средств высоко оценивалась лишь в 19% случаев.

Третью подструктуру личностных детерминаций правового нигилизма составило низкое состояние качества здоровья. Проявление этого параметра имело нисходящую тенденцию: от низкого качества здоровья в молодежных (75%) и юношеских группах (62%) к подростковым группам (43%). Другой составляющей этой подструктуры выступила неиспользованность личностных интеллектуальных ресурсов. Парадоксальность высокой неиспользованности личностных ресурсов в молодежных группах (68%), характеризующихся акмесостоянием всех психических и физических функций, несколько удивляет и не находит должной интерпретации. Подобное отношение вызывает и недостаточное использование личностных ресурсов в юношеском возрасте (38%).

Следующей составляющей, ограничивающей актуализацию личностных потенциалов, является возрастание биохимической аддиктивности. Ее влияние носит характер прогрессирующей тенденции. В подростковых группах она отмечалась в 29% случаев, в юношеских – в 49%, а молодежных – 72%. Что же касается гендерных ограничений, то необходимо отметить несущественность их влияния на личностную самоактуализацию в подростковых (2,6%) и в юношеских группах (7,4%), в то время как в молодежных группах влияние этого параметра довольно ощутимо, проявляясь на уровне 38,2%.

Среди деструктивно-личностных детерминант правового нигилизма особое место принадлежит деструкциям в структуре правовой направленности личности. На наш взгляд, ее основу составляют самооценка правового нигилизма, правовые представления, особенности правосознания, склонность к соблюдению социальных норм и законопослушности. Исследование основных форм правовой направленности представлено в данном разделе работы. Определение самооценки правового нигилизма и деструктивных представлений о законодательстве осуществлялось с помощью авторских методик, видов правосознания и склонности к нарушению социальных норм (Клейберг, 2014; Фетискин, Миронова, Шепелева, 2017; Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2009). Критериальную структуру правовой самооценки составляют формы актуализации противоправного опыта, деформации в правовой направленности и различные индивидуальные ограничения.

Структуру специфических критериев правового нигилизма образуют следующие критерии: противоправное самоутверждение, доминирование противоправных стереотипов, склонность к экстремизму и гедонизму, волюнтаризм и безнаказанность, ментальные предпосылки противоправного поведения, восприятие малой действенности законов, негативное отношение к труду, правовая некомпетентность.

Результаты эмпирического исследования самооценки правового нигилизма в детско-молодежных группах показали, что наибольшие проявления правовых деструкций характерны для подростковых групп. У них чаще всего отмечались повышенные оценки противоправного конформизма, основанного на беспринципном подражании или групповом давлении членов группы, ментальное попустительство (нежелание жить по российским законам), малодейственность российских законов (отсутствие веры в справедливость исполнения законов) и негативное отношение к труду (уклонение от добросовестного труда, налогов). В юношеских и молодежных группах отмечались подобные тенденции, только в меньшей количественной выраженности.

Достаточно интересными оказались данные о содержательном наполнении разноуровневых типов правового нигилизма вышеуказанными парциальными шкалами. Так, например, высокий уровень правового нигилизма в подростковой мужской выборке представляет собой комплекс следующих деструкций: склонность к гедонизму, негативному отношению к труду (трудофобия), противоправной конформности, доминированию противоправных стереотипов и делинквентного самоутверждения. В юношеской выборке высокий уровень правового нигилизма главным образом основывался на ментальном попустительстве (нежелание жить по рос-

сийским законам), волюнтаризме, гедонизме, противоправной конформности, негативном отношении к труду. В женско-юношеской выборке высокий уровень правового нигилизма обуславливался меньшей выраженностью его составляющих, но имеющих повышенную количественную выраженность. В данной подростковой выборке его основу составили следующие шкалы: противоправное самоутверждение, правовой волюнтаризм, ментальное попустительство и склонность к гедонизму. Количественные показатели этих шкал располагались в диапазоне 19-20 баллов.

В подростковой женской выборке комплекс деструктивно-правовых шкал также был в количественном отношении несколько шире и включал следующие шкалы: противоположное самоутверждению, доминирование противоправных стереотипов, противоправную конформность, склонность к гедонизму, волюнтаризм, ментальное попустительство, негативное отношение к труду. Эти шкалы располагались в диапазоне от 18,67 до 21 балла. Обобщая эти данные необходимо отметить, что суммарные и отдельные значения шкал данной методики характеризуют статистически значимым различием ( $p < 0,01$ ), что свидетельствует о валидности и надежности методики.

Исследование деструктивных представлений о законодательстве включает 5 шкал: делинквентность правосудия, амбивалентность действенности законов, правовой волюнтаризм, делинквентность нужды и неотвратимость действенности. В ходе ее апробации в детско-молодежных группах обнаружилось доминирование шкал делинквентности правосудия и амбивалентности действенности законов, выявленных в большинстве исследуемых групп.

Сравнительный анализ полученных результатов свидетельствует, что делинквентность правосудия, демонстрирующая деструктивность поведения представителей правосудия в форме волюнтаристической трактовки закона и крючкотворчества (канцелярской волокиты, бюрократических придирок, отклонения от сути закона) как следствие всего этого порождает не столько боязнь граждан самих законов, сколько судебной беспредельной несправедливости.

Делинквентность правосудия чаще всего отмечалась в молодежных (48%) и юношеских группах (38%). Амбивалентность действенности законов также была выше в этих группах, проявляясь соответственно в 36% и 35% случаев. Следует отметить и существенное повышение значений данной шкалы в подростковых группах (31%). Закон в трактовке пословиц данной шкалы представляется как причина всех правонарушений, преступлений, несправедливости, человеческих обид и ломки судеб. Примером данной шкалы служит пословица: Где закон, там и преступление.

Максимальная выраженность шкалы правового волюнтаризма, синонима псевдоромантического правового нигилизма, в большей степени проявлялась в юношеских (50% случаев) и подростковых группах (36%). Данная шкала отражает отсутствие значимости законов и законопослушности представителей органов правосудия на фоне защитных позиций в форме «дурaku закон не писан» или игнорирование законов при судебном покровительстве. Пример: Что мне законы, коли, судьи знакомы.

Выраженность шкалы «делинквентность нужды» чаще всего отмечалась в молодежных (44%) и юношеских группах (29%). Данная шкала характеризуется как доминирующая сила, не знающая преград и сметающая на своем пути существующие законы. Результаты самооценки шкалы неотвратимость действенности законов в большей мере проявлялись в молодежных (44%) и юношеских группах (29%). В подростковых группах выраженность данной шкалы была минимальна (6%).

Изучение склонности к преодолению социальных норм и правил, обнаружило высокие проявления этой склонности в юношеских (49%) и подростковых группах (36%). Эти данные характерны для мужской выборки. В женской подростково-юношеской выборке преобладали средние значения данной склонности, проявлялась в 47,5% и 50% случаев.

В заключении отметим, что выделенные нами личностные особенности, обуславливающие проявление правового нигилизма в детско-молодежных группах, свидетельствуют с од-

ной стороны об их разноуровневости, а с другой - о возрастании проявлений правового нигилизма в подростково-молодежных группах, связанных с восприятием малоценности существующих законов и негативном отношении к труду. Изучение молодежных представлений о деструктивности законодательства показало, что деструктивность поведения представителей правосудия порождает не столько правовой нигилизм и боязнь самих законов, сколько беспредельность судебной несправедливости. Таким образом, выявленные нами личностно-правовые деструкции характеризуют правовой нигилизм не только с позиций его правовых детерминант, но и его психологической природы, полное понимание которой еще до сих пор остается далеко не раскрытой.

### **Литература**

Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. М.: Алеф-пресс, 2014.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Фетискин Д.Н. Психологические основы детско-молодежного нигилизма. Кострома.: КГУ, 2016.

Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Психодиагностика детско-молодежной девиантности. М.: Перо, 2017.

## **ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

**И. В. Михайлова**

**Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия**

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей и взаимосвязей эго-идентичности и социальной адаптации современных подростков. Описаны полученные результаты исследования. Несформированность, согласно эмпирическим данным, у большинства подростков достигнутой идентичности, свидетельствует об отсутствии прочных целей, ценностей в переходный период – период выхода во взрослую жизнь. Данные, полученные в ходе эмпирических исследований, соответствуют теоретическим изысканиям об особенностях современных подростков, а также о личностных изменениях в связи с изменениями в социуме.

Ключевые слова: эго-идентичность, социальная адаптация, подростковый возраст.

## **EGO-IDENTITY AND SOCIAL PERSON ADAPTATION**

**I.V. Mikhailova**

**Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia**

The article presents the results of empirical study of features and relationships of ego identity and social adaptation of modern adolescents. The results of study are described. According to empirical data, lack of achieved identity coherence in most adolescents is about lack of strong goals and values during the awkward age - the period of entering adulthood. The data obtained in the course of empirical studies correspond to theoretical research on the characteristics of modern adolescents, as well as personal changes in connection with changes in society.

Keywords: ego-identity, social adaptation, adolescence.

Актуальность темы исследования определяется (Антонова, 1996), с одной стороны, социокультурным и личностным контекстом (Овчинникова, 2004), а с другой – методологическими трудностями соотнесения понятий идентичности и социальной адаптации (Патырбаева, 2012; Петраш, 2009). Вопрос о социальной адаптации – это, прежде всего, вопрос человека о собственном выживании, идентичность же, в первом приближении, выступает для человека как самоопределение на каждом жизненном этапе. Оба вопроса для человека являются жизнеопределяющими (Заковоротная, 1999), похожие на вечные вопросы к себе: «быть» или «иметь» (Калинин, 2008). Проблема исследования заключается в недостаточном исследовании взаимосвязи идентичности и социальной адаптации личности, несмотря на большое количество исследований идентичности и социальной адаптации личности. В нашем исследовании мы проверили гипотезу о существовании взаимосвязи между статусом идентичности личности и уровнем ее социальной адаптации подростка.

Исследование проводилось в Областном государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования детей Областной Дворец творчества детей и молодежи г. Ульяновска (Емельяненко, Смолькин, 2012). Для проверки выдвинутой гипотезы была выбрана группа испытуемых – 24 подростка в возрасте 15-17 лет, посещающих объединения Дворца, из них – 11 мальчиков и 13 девочек.

На этапе сбора первичных эмпирических данных для изучения взаимосвязи эго-идентичности и социальной адаптации подростков использовался психодиагностический метод тестирования (Никишина, Петраш, 2014). Для исследования группы показателей социальной адаптации использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации личности (СПА) (К.Роджерс, Р.Даймонд в адаптации А.К. Осницкого). Для изучения статуса личностной идентичности использовалась методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер.

Первичный анализ данных, полученных с помощью методики СПА, обнаруживает у всех подростков средний уровень адаптации. Однако следует отметить, что для статуса достигнутой идентичности почти все показатели находятся ближе к границе верхнего уровня, для статуса с псевдопозитивной идентичностью почти все показатели – ближе к границе нижнего уровня. В результате проведенного исследования было выявлено, что в выборке подростков из 24 человек всего лишь 4% подростков обладает достигнутой идентичностью. Наиболее распространены следующие статусы – диффузная идентичность и мораторий (38% и 29% соответственно).

Выявлены различия в уровнях идентичности у мальчиков-подростков и девочек-подростков. Среди мальчиков наиболее выражена диффузная идентичность (73% от общего количества мальчиков), среди девочек – мораторий (54%) и псевдопозитивная идентичность (31%). Таким образом, у юношей и девушек исследуемой группы разные статусы личностной идентичности.

Первичные показатели по результатам диагностики СПА для всех подростков расположены в зоне неопределенности (в области средних значений). Рассчитанные интегральные показатели (сравнивались средние значения) СПА не выявили особых различий между мальчиками и девочками. Однако средние значения интегральных показателей, рассчитанные по уровням идентичности, обнаружили ранжирование по уровням в соответствии со статусом идентичности. Так, самые высокие показатели СПА у человека с достигнутой идентичностью, а самые низкие - с преждевременной. Это можно считать косвенным подтверждением наличия корреляции между личностной идентичностью и социально-психологической адаптацией личности (в данном случае подростка).

С помощью критерия U-Уитни-Манна было установлено различие по статусу личностной идентичности между группами юношей и девушек (Седунова, 2014) Также с помощью этого критерия было выявлено отсутствие различий между исследуемыми группами по следующим показателям СПА - адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, непринятие себя,

приятие других, неприятие других, эмоциональный комфорт, внешний контроль, доминирование, ведомость, эскапизм. По двум показателям - эмоциональный дискомфорт и внутренний контроль - группы различаются.

Результатом проверки статистической гипотезы с помощью критерия Спирмена явилось ее частичное подтверждение. Полученные показатели личностной идентичности коррелируют с высоким уровнем вероятности со следующими первичными показателями СПА – дезадаптивность, неприятие себя, приятие других, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость, эскапизм. Показатель личностной идентичности коррелирует (корреляция обратная) в основном с показателями СПА, характеризующие дезадаптивные стороны поведения человека (за исключением приятия других). Это объясняется тем, что чем более определены жизненные цели, ценности и убеждения, опираясь на которые человек принимает самостоятельные решения, тем выше адаптивные личностные качества.

Исследование выявило также значимые корреляции между показателем личностной идентичности и интегральными показателями СПА (кроме стремления к доминированию), подтверждающие, что с увеличением показателя личностной идентичности растет уровень социально-психологической адаптации личности, с уменьшением – растет дезадаптация. Здесь описывается не причинно-следственная зависимость, поэтому возможно и обратное следствие: увеличение уровня социально-психологической адаптации способствует приближению к зрелой достигнутой личностной идентичности.

В отношении исследуемой группы подростков необходимы следующие направления психологической работы: развитие рефлексивности мышления, самостоятельность в принятии решения, формирование ценностных ориентаций подростков, формирование навыков межличностного взаимоотношения, а также таких качеств как эмпатия, толерантность, гибкость в поведении, интернальность, способность принимать ситуацию и разрешать проблемы. Работа может проводиться в форме групповых тренингов личностного роста, а также межличностного взаимодействия, также это может быть профилактическая и просветительская работа как с подростками, так и с их родителями, в форме консультаций.

Исследовательский интерес в дальнейшем может быть направлен на изучение влияния половозрастных отличий во взаимосвязи исследуемых показателей, исследование на большей выборке взаимосвязи статуса идентичности и уровня СПА (сравнить характеристики СПА по группам идентичности), установление причинно-следственных зависимостей в рамках заявленной темы. Также может быть продолжена практическая часть работы, связанная с разработкой и проведением тренингов, лекций, консультаций.

## **Литература**

Антонова И.А. Проблема личностной идентичности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С.131-143.

Емельяненко А.В., Смолькин В.П. Незанятая молодежь: социально-экономические и социально-психологические аспекты // Симбирский научный вестник. 2012. №2 (8). С.160-167.

Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов-на-Дону: Издательство Северокавказского научного центра высшей школы, 1999.

Калинин И.В. Модусы человеческого существования как фундамент для построения ценностно-потребностной модели субъекта управления // Мир психологии. 2008. №4. С.189-201.

Никишина В.Б., Петраш Е.А. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия гуманитарные науки. 2014. Т. 21, № 6 (177). С.254-261.

Овчинникова Ю.Г. О конструктивной роли кризиса личностной идентичности в развитии личности // Мир психологии. 2004. №2 (38). С.124-132.

Патырбаева К.В. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты Пермь, 2012.

Петраш Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах социализации. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Курск, 2009.

Седунова А.С. Математические методы в психологии. Ульяновск: УлГУ, 2014.

## **СОЦИАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕВЕНЦИИ**

**Н. В. Перешейна**

**Вятский государственный университет, Киров, Россия**

В контексте статьи рассматривается модель превенции по формированию системы профилактики девиантного поведения. Автор рассматривает профилактическое пространство, где между объектами установлены различные отношения через учреждения, социальные институты и организации территориального субъекта. Рассматривая территориальную систему профилактики девиантного поведения, автор под профилактической средой понимает социально-психологический климат и социально-психологическую атмосферу, наполняющие профилактическое пространство. Обе составляющие профилактической среды формируются благодаря взаимодействию элементов профилактического пространства.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактическое пространство, профилактическая среда, потенциал, ресурс.

## **SOCIAL-TERRITORIAL COMMUNITY IN CONTEXT OF PREVENTION**

**N. V. Peresheina**

**Vyatka State University, Kirov, Russia**

The author considers the model of prevention to build system of prophylaxis of deviant behavior. The author examines the preventive space, where the objects have different relationships through institutions, social institutions and organizations of territorial entity. Considering the territorial system of prevention of deviant behavior, the author under the preventive environment understands the social-psychological climate and social-psychological atmosphere that fills the preventive space. Both components of preventive environment is formed by the interaction of elements of the preventive space.

Keywords: deviant behavior, preventive space, preventative environment, potential, resource.

Профилактика девиантного поведения является междисциплинарной проблемой, требующей системной организации, так как должна затрагивать все необходимые компоненты системы «индивид-среда», учитывая современные тенденции развития науки. В предлагаемой нами модели превенция рассматривается как органическая часть всей жизнеорганизации территории, так или иначе встроенная в работу любого элемента этой системы. Функционирование системы профилактики девиантного поведения территории требует определенной организации и выбора содержания деятельности. Для более точного определения задач по формированию эффективной системы профилактики девиантного поведения рассмотрим такое понятие как профилактическое пространство.

Профилактическое пространство системы профилактики девиантного поведения. Согласно Большому энциклопедическому словарю (БЭС, 2000), под пространством понимается «множество объектов, между которыми установлены отношения». В философском понимании, «пространство – форма существования материальных объектов и процессов», которое характеризует структурность и протяженность материальных систем (с. 968). В контексте нашего

вопроса под *профилактическим пространством* мы будем понимать комплекс различных учреждений, социальных институтов и организаций территориального субъекта, которые созданы для обеспечения жизни человека и улучшения ее качества (это *номинальная составляющая* системы профилактики девиантного поведения, а также механизмы взаимодействия элементов профилактического пространства. Под механизмами взаимодействия нужно понимать факторы риска или защиты подростка от дезадаптации и последующего развития девиаций поведения, в том числе и аддиктивного поведения. Механизмы взаимодействия определяются *наличием* или отсутствием необходимых элементов и механизмов их взаимодействия на уровне организации этой системы.

Окружающие человека условия его существования и деятельности проходят в окружающей среде. Профилактическая среда системы профилактики девиантного поведения в широком смысле включает макросреду и микросреду. Макросреда охватывает экономику, общественные институты, сознание, культуру. Микросреда включает непосредственное окружение человека – его семью, трудовую, учебную и другие группы (с. 1140). Рассматривая территориальную модель системы профилактики девиантного поведения, мы будем понимать под профилактической средой *социально-психологический климат*, как более устойчивую составляющую, например, социокультурные устои общества и *социально-психологическую атмосферу*, как более динамичную составляющую, например социально-психологические установки территориальной общности людей, наполняющие профилактическое пространство.

Обе составляющие профилактической среды формируются благодаря взаимодействию элементов профилактического пространства. Это *качественная составляющая* системы профилактики. Она включает единство понятийного поля субъектов профилактической деятельности в выборе стратегий, принципов, целей и формы интервенции на уровне технологий.

Необходимым условием существования профилактической среды является наличие соответствующего ей профилактического пространства. Одним из главных системообразующих элементов профилактического пространства и профилактической среды является человек, который выстраивает всю эту систему в соответствии с собственными представлениями об обеспечении и улучшении качества своей жизни и жизни своих потомков.

Рассматривая социально-территориальную общность в контексте превенции, подразумеваются ее относительная автономность, так как, обладая безусловными признаками самодостаточности и своеобразия совокупности устойчивых социальных связей, она одновременно является частью общества в целом, выполняет и представляет интересы и потребности общества, общенациональные функции и задачи (Колесников, 2001).

Микроуровень модели системы профилактики девиантного поведения – степень развития, качество сформированности личного превентивного ресурса индивида. Как идеальная норма здесь выступает концептуальная универсальная модель развития личности «Цветок потенциалов». Это «органично-целостная система теоретико-практических представлений, связанная между собой общим смыслом, идейными целями и технологиями» (Ананьев, 1998). Модель «символически представлена в виде цветка (правильнее говорить — «венка»), семь лепестков которого формируют узор взаимоувязанных потенциалов, отражающих различные аспекты душевного, телесного, поведенческого, социального, эмоционального и интеллектуального здоровья человека. Каждый потенциал важен сам по себе и влияет на все остальные. Ни одним из них нельзя пренебрегать в формировании здоровой и благополучной личности школьника» (Ананьев, 2007).

1. Потенциал разума (интеллектуальный аспект здоровья) – способность человека развивать интеллект и уметь им пользоваться.

2. Потенциал воли (личностный аспект здоровья) – способность человека к самореализации; умению ставить цели и достигать их, выбирая адекватные средства.

3. Потенциал чувств (эмоциональный аспект зрелости) – способность человека понимать и конгруэнтно выражать свои чувства, понимать и безоценочно принимать чувства других.

4. Потенциал тела (физический аспект здоровья) – способность развивать физическую составляющую здоровья, «осознавать» собственную телесность как свойство личности.

5. **Общественный потенциал (социальный аспект здоровья)** – способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям, стремление постоянно повышать уровень коммуникативной компетентности, вырабатывать чувство принадлежности ко всему человечеству.

Пять лепестков цветка объединены в центре шестым потенциалом, который, по существу, питает их.

6. **Креативный потенциал (творческий аспект здоровья)** – способность человека к созидательной активности, стремление творчески самовыражаться в жизнедеятельности.

Сама атмосфера формирования Цветка потенциалов и его первоэлементы содержатся в духовном потенциале.

7. **Духовный потенциал (духовный аспект здоровья)** – способность развивать духовную природу человека, выражать высшие ценности.

Таким образом, социально-психологическая профилактика девиаций – это не просто комплекс мер, направленных государством и обществом на коррекцию отклоняющегося (асоциального) поведения, это сложный алгоритм, запускающий механизм саморазвития и самосовершенствования личности, который будет способствовать самокоррекции и позволит в будущем выйти за рамки девиантной группы, стать полноценным и правопослушным членом общества.

Известно, что простое декларирование моральных норм не приводит к их усвоению, нравственное развитие происходит только в результате работы человека над собой, т. е. в результате саморазвития. Л. Кольберг показал, что в процессе формирования моральных убеждений индивидум последовательно проходит все более усложняющиеся стадии морального развития, при этом между типами нравственной ориентации и конкретными возрастными группами нет жесткой связи (Дерманова, 2002).

Различие между этими уровнями определяется различиями в мотивации:

- избегание наказания со стороны других людей;
- получение поощрения со стороны других людей;
- избегание неодобрения окружающих;
- поддержка законов и общественного порядка и беспокойство об интересах общества;
- завоевание уважения индивидуума или сообщества;
- избегание самоосуждения за ошибки.

При этом человек, находящийся на верхнем уровне морального развития, ориентируется на такие категории, как справедливость, любовь, добро, совесть. Справедливость соизмеряет усилия с вознаграждением; любовь готова иногда дать больше, чем велит справедливость; совесть решает этические проблемы вне разумного обоснования, интуитивно определяя, что добро, а что зло.

Личный (индивидуальный) превентивный ресурс – это комплекс способностей индивида, реализация которых позволяет сохранять баланс адаптационно-компенсаторных механизмов; отлаженная работа данного комплекса обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие человека и, в соответствии с направленностью личности, создает условия для открытия им своей уникальной идентичности и последующей самореализации.

## **Литература**

Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб.: С.-Петербург. мед. акад. последиплом. образования; Балт. пед. акад., 1998.

Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья: методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. СПб.: Речь, 2007.

Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл.ред. В.Н. Ярцева. М.: Науч. изд-во «Большая Рос.Энциклопедия», 2000.

Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б.Дерманова. СПб., 2002. С.103-112.

Колесников Ю.С. Прикладная социология. Ростов н/Д.: Феникс, 2001.

## **ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА “ОБРАЗ СТРАНЫ” И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ АНАЛИЗА ВОСПРИЯТИЯ СТРАН МИРА**

**В. Ф. Петренко, О. В. Митина**

**Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

Исследование было поддержано грантом Российского национального фонда (РНФ) «Психосемантический анализ сознания и бессознательного (на материале общей психологии, политической психологии, психологии искусства)», № 17-18-01610

Психосемантический подход наиболее востребован, когда речь идет об исследованиях коллективных представлений, позволяя выявлять глубинные установки и стереотипы, которые плохо отражены, структурированы, опосредованы множеством искажающих картину факторов и обстоятельств или скрываются по причине социальной нежелательности, а потому с трудом поддаются диагностике. Отношение к другим странам – как раз такой пример. В статье приводится психосемантическая методика «Образ страны», позволяющая проводить исследования в этой области. Мы не только приводим пункты методики, сгруппированные по шкалам, но и обсуждаем технологию ее проведения, анализа данных и представления результатов с целью дальнейшей интерпретации. Методика опробована в многочисленных исследованиях в различных странах в течение более 20 лет.

Ключевые слова: политическая психология, психосемантика, социальные репрезентации, категории восприятия образа страны, имидж страны.

## **PSYCHOSEMANTIC METHOD “IMAGE OF COUNTRY” AND ITS USING FOR ANALYSIS OF PERCEPTION OF COUNTRIES OF THE WORLD**

**V. F. Petrenko, O.V. Mitina,**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

Psychosemantic approach is most in demand when it comes to research collective representations, allowing to identify the underlying attitudes and stereotypes that are poorly reflected upon, not well-structured, mediated by a number of factors or circumstances distorting the picture or hidden because of social undesirability, and therefore difficult to diagnose. Country image perception is just such an example. The article presents the psychosemantic method "Image of country", which allows to conduct research in this field. We present not only the items grouped by scales, but discuss the technology for conducting it, analyzing the data and visualization of the results for further interpretation as well. The method was in numerous studies in various countries for more than 20 years.

Keywords: political psychology, psychosemantics, social representations, categories of countries perception, image of the country.

Образ страны – одно из наиболее важных понятий в сегодняшней общественно-политической ситуации. При тенденции к глобализации страны конкурируют друг с другом за внимание, уважение и доверие инвесторов, за освещение в СМИ, на рынках потребления и туризма, партнерские отношения с другими странами на разных уровнях включая правительственный.

Позитивный образ существенно повышает конкурентоспособность страны в целом и отдельных ее представителей (компаний, институтов, отдельных людей).

Образ страны это типичный пример социальных репрезентаций в терминах С.Московичи (Moscovici, 2000). Географические, исторические, культурные, общественно-политические и пр. сведения о той или иной стране воспроизводятся в сознании человека на уровне конкретных понятий, обыденных представлений. Можно говорить об объективных факторах, которые влияют на формирование образа: размеры территории и численность населения,

наличие природных богатств, уровень развития экономики и субъективных, связанных с различными политическими, ценностными установками, моральными, этическими и эстетическими принципами включая внешнюю и внутреннюю политику страны, а также культуру и искусство. Так, чем выше внутренний валовой продукт, тем (при прочих равных условиях) выше уровень благосостояния государства. Если у страны большие запасы полезных ископаемых, есть выход к морю то ее потенциал однозначно оценивается выше. А вот ответ на вопрос что в большей степени способствует развитию страны – консервативная или, например, либеральная политика зависит от ценностных ориентаций респондента.

Образы стран в сознании отдельного человека или какой-то группы людей, объединенных на основании социального, демографического, политического и пр. принципов представлены точками в семантическом пространстве (Петренко, 2013) стран и формируются в ходе различных социальных взаимодействий, а также под влиянием средств массовой информации.

Семантическое пространство стран многомерно: его состав и структура изменчивы и зависят как от того, кто оценивает страну (представители каких стран, социально-демографических и пр. групп), так и от того какие именно страны оцениваются. Так, например, в период международных конфликтов, категориальное пространство, возникающее у жителей стран, втянутых в этот конфликт может упроститься до одномерного, и каждая страна будет оцениваться по шкале *враг ↔ союзник*.

Установлено, что геополитические представления отражают состояние межнациональных или межгосударственных отношений, общую осведомленность и образованность. Их динамика тесно связана с социальными и политическими событиями, изменениями в межкультурных взаимодействиях.

На отношение к стране в мире могут оказывать влияние происходящие в ней события, достижения в области культуры и спорта, успехи или неудачи во внутренней и внешней политике и экономике, представление о людях, проживающих в этой стране и т.д. При этом опосредуются изменения в оценке предшествующей историей отношения к стране того или иного респондента с одной стороны и предшествующей историей страны с другой.

Для эмпирических исследований представлений людей об образе стран в соответствии с нашими исследованиями, а также аналогичными исследованиями других авторов (Петренко, Митина, 2017; Петренко, Митина и др., 2009; Buhman, 2016) была разработана психосемантическая методика «Образ страны» включающая пункты-дескрипторы, характеризующие, различные аспекты, по которым люди воспринимают страны. Ниже мы приводим пункты, разбив их на категории-шкалы, в которые они входят.

#### Шкала 1. Высокое качество товаров

1. Страна производит товары высокого качества
2. Я стремлюсь покупать товары, произведенные в этой стране
3. Страна известна производством высокотехнологичных товаров

#### Шкала 2. Привлекательность туризма

2. Я стремлюсь покупать товары, произведенные в этой стране
15. В стране высокий уровень жизни
22. Население этой страны отличается гостеприимством
26. Имеет богатое культурно-историческое наследие
27. Мне бы понравилось (нравится) жить в этой стране
28. Страна славится достижениями в области культуры и искусства
31. Страна с богатой природой
32. Я хотел бы посетить эту страну как турист

#### Шкала 3. Высокое качество жизни

8. Я одобряю внутреннюю политику правительства этой страны
10. Политически стабильное государство
13. Демократическое государство
14. Граждане всех национальностей пользуются равными правами
15. В стране высокий уровень жизни

- 16. У страны высокий международный авторитет
- 20. Страна представляет собой открытое гражданское общество
- 30. В стране высокий уровень образования
- 27. Мне бы понравилось (нравится) жить в этой стране

Шкала 4. Привлекательность внешних инвестиций и иммиграция из других стран.

- 14. Граждане всех национальностей пользуются равными правами

21. Я бы с удовольствием взял представителя этой страны на работу, если бы был работодателем

- 25. Страна, открытая для культурной ассимиляции иностранцев

- 27. Мне бы понравилось (нравится) жить в этой стране

- 30. В стране высокий уровень образования

- 33. Я хотел бы получить профессиональное образование в этой стране

- 35. В этой стране хорошо заниматься честным бизнесом

- 36. В экономику этой страны выгодно делать инвестиции

- 37. Я хотел бы работать в этой стране длительное время

38. Если бы у меня был свой бизнес, то я бы постарался установить партнерские деловые связи с представителями этой страны

- 39. Экономически независимое государство

- 34. В стране высокий уровень преступности\*

- 1. Страна производит товары высокого качества

- 8. Я одобряю внутреннюю политику правительства этой страны

Шкала 5. Качество населения

21. Я бы с удовольствием взял представителя этой страны на работу, если бы был работодателем

- 22. Население этой страны отличается гостеприимством

- 23. Я бы хотел иметь друзей среди представителей этой страны

Шкала 6. Культурные достижения

- 26. Имеет богатое культурно-историческое наследие

- 28. Страна славится достижениями в области культуры и искусства

- 29. Страна славится достижениями в области спорта

- 30. В стране высокий уровень образования

Шкала 7. Военная мощь

- 17. Проводит имперскую политику

- 12. Проводит миролюбивую внешнюю политику\*

- 7. Мощное в военном отношении государство

Шкала 8. Высокотехнологичная экономика

- 3. Страна известна производством высокотехнологичных товаров

- 33. Я хотел бы получить профессиональное образование в этой стране

- 37. Я хотел бы работать в этой стране длительное время

- 15. В стране высокий уровень жизни

Шкала 9. Светскость

- 19. Светское государство (церковь отделена от государства)

- 24. Население этой страны отличается религиозностью\*

Шкала 10. Внешнеполитический имидж

- 9. Я одобряю внешнюю политику правительства этой страны

- 10. Политически стабильное государство

- 12. Проводит миролюбивую внешнюю политику

- 11. Непредсказуемая в политическом отношении страна\*

(Знаком «\*» отмечены обратные пункты.)

Стоит отметить, что шкалы 1-6 достаточно устойчивы. Коэффициент альфа Кронбаха воспроизводится практически на всех массивах оценок в диапазоне от 0,7 до 0,9. Шкалы 7 - 10

в некоторых выборках (странах) имеют хорошую надежность-согласованность, а в некоторых неудовлетворительную. Так, например, шкала военная мощь (7) и светскость (9) являются надежными в Болгарии, Германии, Японии (здесь и далее, при указании стран, в которых шкала имеет надежность удовлетворительную и выше именно этими странами список не исчерпывается. Мы указываем лишь те, респонденты из которых участвовали в достаточном количестве в наших исследованиях. Закономерности нами пока не выявлены). Шкала передовые технологии (8) в Болгарии, Германии, Японии, Южной Корее, шкала внешнеполитический имидж (10) в Болгарии, Германии, Японии, Южной Корее, России, Китае существенно изменяется от выборки к выборке корреляции между шкалами. Так по результатам опроса болгарских респондентов (2010–2012 гг.) небольшая отрицательная корреляция была получена между шкалами военная мощь и внешнеполитический имидж. Для ряда стран: Германия, Япония, Южная Корея – шкала военная мощь отрицательно коррелирует со всеми остальными шкалами (здесь мы рассматриваем только работающие шкалы в соответствующих выборках).

Стандартный дизайн психосемантического геополитического исследования предполагает установление списка оцениваемых объектов – стран. Это могут быть все страны Мира, страны определенного региона, страны, имеющие общие исторические, политические, культурные и т.п. корни. Конечно, для наиболее корректного с точки зрения статистики анализа желательно, чтобы список стран был жестко задан, т.е. все респонденты высказывали бы свое отношение к одним и тем же странам. Однако, если экспериментальная выборка испытуемых достаточно разнородна, тем более если они являются жителями разных государств, то количество стран, ответы о которых даже на простые вопросы будут достаточно добросовестны, осмыслены и дифференцированы, а не просто случайны или, в большинстве своем, ограничены дежурным «не знаю, нет ответа», может оказаться очень маленьким и математические процедуры анализа полученных данных не позволят выявить никаких интересных содержательных закономерностей. Поэтому предпочтительнее осуществлять, так называемый, гибкий выбор. Респонденту представляется общий список, достаточно репрезентативный с точки зрения исследователя, и он должен самостоятельно выбирать страны для шкалирования, соблюдая необходимую количественную норму (т.е. оценивать не менее определенного числа). Этот минимальный показатель определяется исходя из соотношения среднестатистических временных затрат на заполнение психосемантического опросника (не более одного часа). Чтобы анализ результатов оценок той или иной страны был корректным, число респондентов, выбравших ее для своего анализа должно быть не менее 60 (минимальный объем выборки, данные по которой при условии нормальной распределенности можно считать параметрическими).

Как правило, шкалы должны иметь пяти- или предпочтительнее семизначную градацию. Например: 3, 2, 1, 0, –1, –2, –3, где число 3 означает максимальную оценку страны (данную респондентом) по предложенной характеристике, а число –3 – указывает на наличие, с точки зрения респондента, противоположной по смыслу, антонимической характеристики.

Требования к респондентам определяются необходимостью быть осведомленными хотя бы в минимальной степени в области страноведения (уровень средней школы вполне достаточен), квалифицировано отвечать на вопросы в объеме обыденных знаний. При этом существенным является не столько соответствие субъективных представлений испытуемого объективной реальности, сколько сформированность этих субъективных представлений. Т.е. оценки испытуемого должны быть неслучайны, внутренне обоснованы и согласованы с его картиной мира.

Как правило, таким требованиям удовлетворяют студенты или люди, имеющие высшее образование. Кроме этого общего требования необходимо обеспечить репрезентативную выборку в соответствии с предметом и гипотезами исследования. Например, это могут быть жители какой-то страны - коренные граждане и(или) иммигранты, или геополитического региона, определенного возраста, рода занятий, знающие страну по собственному опыту или СМИ и т.д.

Чтобы проанализировать полученные данные и представить их для содержательной интерпретации возможно использование всего арсенала методов, принятых в психосемантике (см. Митина, 2006).

Полученные количественные показатели по первичным пунктам, а затем по сформированным на их основе шкалам позволяют описывать представления обыденного сознания. При этом могут решаться различные задачи. Например, сравниваться категориальные структуры жителей одной страны, опосредующие восприятие разных стран: своей ↔ чужих, дружественных ↔ враждебных. Также плодотворным оказывается анализ различий и их объяснение, когда речь заходит о восприятии одной и той же страны людьми, имеющим к ней различное отношение: гражданами ↔ иностранцами ↔ иммигрантами ↔ эмигрантами. Выявление психологических личностных и социальных детерминант обуславливающих формирование той или иной категориальной структуры. Получаемые количественные характеристики позволяют определять меры эмпирической близости геополитических представлений на основе сходства категориальных пространств, а затем оценок стран по этим категориям.

Когнитивная сложность категориальной структуры геополитических представлений, которую с помощью данной методики можно определить как для индивидуального, так и для коллективного субъекта, характеризующегося теми или иными социально-политическими и демографическими характеристиками проявляется на двух уровнях: личностном и групповом, в частности как характеристика ценностно-идеологической сферы.

Наряду с традиционной формой репрезентации психосемантических данных в виде геометрических пространств в случае, когда оцениваемыми объектами являются страны (географические объекты, наделенные пространственными географическими характеристиками), визуализация на географической карте представляет возможности для выявления имеющих место территориальных закономерностей. Привязка оценок стран по различным социальным, экономическим, культурным и пр. характеристикам к географии может выполнять эвристическую функцию, позволяет устанавливать территориальную детерминированность. Степень выраженности того или иного показателя указывается, например, с помощью количественного фона – чем выше оценка, тем темнее (или наоборот светлее) окраска страны.

Несмотря на многомерность семантического пространства стран, т.е. многоаспектность оценки образа можно также определять выраженность единого интегрального показателя - имиджа той или иной страны в сознании той или иной группы людей

Имидж постоянно подкрепляется и изменяется в ходе опосредованных и непосредственных социальных взаимодействий. Его формирование происходит под влиянием объективных и научных сведений. Однако сформированная в сознании человека картина, будучи опосредована субъективными представлениями и переживаниями в значительной степени является собой результат значительных трансформаций. Это своеобразный «научный миф», и в этом качестве не обязательно подчиняется законам формальной логики.

Имидж определяется положительно коррелирующими между собой шкалами, имеющий показатель альфа Кронбаха не ниже 0,6, из общего списка стран. Именно эти шкалы, не смотря на свою относительную независимость одновременно являются составляющими положительного имиджа. Как мы уже отмечали выше, положительные корреляции между указанными в опроснике шкалами достигаются не всегда, а также не всегда надежными можно считать шкальные показатели исходя их невысокой согласованности. Однако выполнив отбор шкал (как минимум первые шесть шкал во всех наших исследованиях воспроизводили положительную корреляцию и высокую согласованность), результаты можно представлять с помощью имиджевых полигонов (лепестковых диаграмм). Для той или иной страны каждый лепесток диаграммы соответствует своей шкале и имеет величину равную оценке этой страны по данной категории. Сопоставление полигонов разных стран между собой позволяет выявить их сильные и слабые стороны, участвующие в создании имиджа, а также определить некий показатель, соответствующий интегральному имиджу и использовать его для сравнительного анализа. Показателями интегрального имиджа могут служить также факторные баллы, получаемые на основе вторичной факторизации шкальных показателей. В этом случае опять-таки во

вторичном факторном анализе принимают участие согласованные шкалы, положительно коррелирующие между собой.

Как результат психосемантический подход для исследования геополитических представлений позволяет проводить кросс-культурные исследования, с выявлением глубинных, имплицитных представлений, которые чаще всего при использовании других методик претерпевают искажения из-за социальной желательности определенных ответов, либо из-за не верно понятых вопросов. Система ответов, предусмотренная психосемантической методикой, существенным образом снижает эффект социальной желательности. Поскольку дальнейшие расчеты выполняются с помощью компьютерных программ, реализующих сложные вычисления, то испытуемый просто объективно не может просчитать ответ, даже если он хочет представить себя в выгодном свете. Методика позволяет эксплицитировать категориальные структуры, опосредующих восприятие стран мира, изучать и сравнивать ответы людей, живущих в разных странах при оценивании своей собственной страны и других стран в зависимости от политического контекста (в частности отношений между своей страной и той, которая используется для сравнения). Результаты исследований, проведенных с помощью методики, позволяют делать вывод о ее надежности и валидности.

### **Литература**

Митина О.В. Математические методы в психосемантике // Когнитивные исследования / отв. ред. В.Д. Соловьев. М.: ИП РАН, 2006. С.69-93.

Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: ЭКСМО, 2013.

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический подход к реконструкции политического менталитета: методы и примеры исследований // Вестник Российской академии наук. 2017. Том 87, № 1. С.50-65.

Петренко В.Ф., Митина О.В., Карицкий И.Н., Менчук Т.И., Каменев И.И., Коротченко Е.А. Образ России глазами россиян и иностранцев. М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009.

Buhman A. Measuring Country Image. Theory, Method, and Effects. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.

Moscovisi S. Social Representations: Explorations in Social Psychology. Polity Press, 2000.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РЕШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

**А. И. Плохоцкий, В. В. Ковалев**

**Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации, Москва, Россия**

В данной работе раскрывается проблематика учета психофизиологических факторов, как важного элемента психодиагностики в профориентации, представлен современный метод диагностики групповой динамики в психологии, а также концептуальные способы решения психологических задач путем использования психофизиологических методов диагностики.

Ключевые слова: психофизиология, психофизиологическая диагностика, психофизиологические методы.

## USE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL METHODS IN PSYCHOLOGICAL TASKS SOLUTION

A. I. Plokhotskii, V. V. Kovalev

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Moscow, Russia

The problematic of accounting for psychophysiological factors as important element of psychodiagnosics in vocational guidance is disclosed. Modern method for diagnostics of group dynamics in psychology, as well as conceptual ways of psychological task solution using psychophysiological methods of diagnostics are presented in this paper.

Keywords: psychophysiology, psychophysiological diagnostics, psychophysiological methods.

Дифференциальная психофизиология – направление исследований в диагностике различий психофизиологических свойств личности. Основой для становления целой отечественной школы дифференциальной психофизиологии послужили еще выдвинутые И.П. Павловым основные положения о свойствах нервной системы (далее – НС) – врожденных устойчивых качеств человека. Наиболее распространенной классификацией свойств НС в дифференциальной психологии считается 12-мерная классификация, выдвинутая Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным в результате множества проведенных исследований. Она включает в себя четыре пары первичных свойств НС, применяемых по отношению к процессам возбуждения и торможения: сила, динамичность, лабильность и подвижность (Немов, 2003). Помимо первичных свойств, существуют так же и вторичные свойства, представляющие собой уравновешенность по вышеперечисленным парам. В дальнейшем ее структура была дополнена В.М. Русаловым, Е.А. Голубевой и М.Н. Борисовой.

Сегодня подавляющее большинство используемых методик дифференциально-психофизиологического исследования являются аппаратными и считаются главным, наиболее достоверным и точным референтным методом диагностики типологических особенностей НС. По сравнению с иными существующими методами, аппаратные методики не могут оказать субъективного воздействия как на процесс, так и на результат тестирования. После многочисленных исследований на масштабных выборках использование данных методов в психодиагностике было признано наиболее корректным, охарактеризовано как валидное и высоконадежное. в дифференциальной психофизиологии было выработано особое «правило» сопоставления (с применением таких математических приемов, как факторный анализ) всех новых методов определения свойств НС с основными референтными пробами диагностики этого свойства, что позволяет определить теоретическую валидность новых методов (Толочек, 2009; Гуревич, Борисова, 2000).

Профессиональная деятельность является одной из важнейших сфер самореализации индивида и оказывает существенное влияние на его функционирование, как психологическое, так и психофизиологическое. Результаты множества проведенных в данном направлении исследований показывают специфичность этих компонентов в разных сферах профессиональной деятельности человека (Петраш, 2013). Для достижения максимально возможной эффективности в работе организации и самореализации индивида в профессии, необходимо проведение наиболее объективной психодиагностики в рамках профессионального отбора, исключающей вероятность умышленного искажения кандидатом достоверности своих ответов и внесения субъективности в ход и результаты диагностики. В отличие от любых известных психодиагностических средств, использование методов дифференциально-психофизиологической диагностики как метода профориентации и профессионального отбора может найти самые действенные способы формирования профессиональной субъектности, а также предотвратить возникновение возможных ошибок в выборе профессиональной сферы деятельности, затрачивая на это минимальное количество времени.

В связи с этим целью экспериментального исследования было изучение влияния психофизиологических факторов (показателей) на профессиональное становление будущего специалиста в сфере управления. В качестве таких показателей мы выбрали ряд психодинамических характеристик личности (сила нервных процессов, баланс нервных процессов, лабильность нервной системы), которые были сопоставлены с рядом психологических характеристик с применением методик: «Склонность к определенному стилю руководства» Е.П. Ильина (Ильин, 2001); «Лидер» («Определение уровня лидерского потенциала») Р.С. Немова (Немов, 2001); «Диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной; «Диагностика управленческих ориентаций» Т. Санталайнен (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). В качестве испытуемых были выбраны студенты: будущие управленцы, менеджеры, психологи и дизайнеры. Статистическая обработка результатов осуществлялась с применением критерия Манна-Уитни, факторного и кластерного анализов.

Результаты исследований показали, что показатели лабильности НС распределились следующим образом: значительную часть респондентов всех групп составляют индивиды со средними показателями лабильности НС; наименьшую часть составляют испытуемые с очень высокими, высокими и очень низкими показателями; во всех группах так же наблюдается отсутствие очень низких показателей лабильности НС. Имеет место быть тенденция к увеличению показателей средних значений лабильности групп специальностей «Государственное муниципальное управление» и «Дизайн костюма». Так же наблюдается увеличение количества респондентов с высокой лабильностью в группе специальности «Менеджмент в государственном управлении». Показатели баланса нервных процессов распределились следующим образом: значительную часть респондентов всех (и мужчин и женщин) групп составляют индивиды с преобладанием возбуждения; остальные возможные уровни внутреннего баланса нервных процессов имеют либо слишком незначительный процент, либо вовсе отсутствуют. В группе специальности «Дизайн костюма» на фоне остальных групп наблюдаются более заметные отличия баланса нервных процессов с явным преобладанием возбуждения. По всей видимости, преобладание возбуждения является одним из диагностических признаков данного профиля. В группе специальности «Государственное муниципальное управление» несмотря на значительное преобладание процессов возбуждения, наблюдается более широкий спектр различий данного признака: появляются испытуемые с преобладанием процессов торможения и уравновешенностью со сдвигом в сторону торможения. Показатели силы НС распределились следующим образом: значительную часть респондентов всех групп составляют индивиды с показателями средней и средне-слабой силы НС; наименьшую часть составляют испытуемые с сильной НС; так же во всех группах наблюдается отсутствие слабых показателей силы НС. В отличие от других групп, для группы профиля «Дизайн костюма» характерно явное преобладание слабой и средне-слабых типов НС, с явным сдвигом в сторону слабого спектра. Поскольку исследуемые психофизиологические показатели типологических особенностей личности имеют абсолютное числовое выражение, мы можем использовать их как критерий в дифференциально-психофизиологических диагностических исследованиях.

Последующее исследование направлено на выявление различий по психологическим показателям направленных на диагностику профессионально важных качеств управленцев, менеджеров, психологов и дизайнеров. Данные, полученные при использовании методики «Склонность к определенному стилю руководства», проведенной на четырех группах респондентов (n=94), распределились следующим образом: значительную часть респондентов всех групп составляют индивиды с демократическим стилем руководства; наименьшую часть составляют испытуемые с авторитарно-демократическим стилем; в группах направлений «Государственное муниципальное управление» и «Психология управления» присутствуют респонденты с выявленными авторитарным и либерально-авторитарными стилями; так же во всех группах наблюдается отсутствие авторитарного, либерального и демократически-либерального стилей. Показатели уровня лидерского потенциала распределились следующим образом: наиболее выраженными среди респондентов всех групп выступили индивиды с низким и средним уровнями лидерского потенциала; наименьшую часть составляют испытуемые с высоким уровнем; так же во всех группах наблюдается отсутствие очень высокого уровня лидерского потенциала. Выявлено также, что в группе специалистов «Менеджмент в государственном

управлении», преобладающим и наиболее выделяющимся среди других групп, показателем, является низкий уровень лидерских качеств, что можно объяснить характером деятельности менеджеров, в первую очередь более ориентированной на выполнение конкретных задач, и в меньшей степени, нацеленной на лидерскую деятельность. Социально-психологические установки распределились следующим образом: во всех группах лидирующей ориентацией выступает ориентация на свободу; в группе специальности «Менеджмент в государственном управлении» в значительной степени выступает ориентация на труд; в группах специальностей «Психология управления» и «Дизайн костюма» наименее выраженными ориентациями являются ориентация на деньги и ориентация на власть, в то время, как для групп направлений «Государственное муниципальное управление» и «Менеджмент в государственном управлении» наименее значимой ориентацией является ориентация на эгоизм; в отличие от других специальностей, для группы профиля «Дизайн костюма» более выраженными ориентациями являются ориентации на процесс и результат, в то время как в других группах эти показатели менее дифференцированы. Показатели выраженности ориентации на задачу примерно равны во всех группах специальностей, наибольший показатель выявлен у группы профиля «Психология управления».

Применение кластерного анализа позволило выявить сочетания выраженности четырех компонентов, формирующее три группы будущих специалистов с разными типами ориентаций на профессиональное становление: «Тип А» может быть охарактеризован наибольшей степенью выраженности компонента «Власть» и меньшей степенью выраженности компонентов «Результат» и «Эгоизм». Данный тип выражен в группе управленцев. «Тип Б» может быть охарактеризован наибольшей степенью выраженности компонентов «Результат» и «Процесс», и в значительно меньшей степени выраженности компонентов «Эгоизм» и «Власть» – это группа менеджеров. «Тип В» может быть охарактеризован наибольшей степенью выраженности компонентов «Эгоизм» и «Процесс», чуть меньшей выраженностью компонента «Власть», и значительно меньшей степени выраженности – компонентом «Результат». Такой тип характерен для группы студентов, будущих дизайнеров. Для психологов характерны все три типа. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

В формировании и проявлении профессионально важных качеств (ПВК) индивида значительную роль играют две группы факторов, влияющих на его профессиональное развитие. Их можно охарактеризовать следующим образом: Группа типизирующих факторов (социально-детерминированных), характеризуется тем, что возникновение ПВК не наследуется, а зависит по большей мере от внешних явлений и воздействий на индивида в рамках его профессиональной деятельности, придавая ему качественные характеристики. Факторы данного типа задают направление дальнейшего профессионального развития индивида. Группа индивидуализирующих факторов (условно генетически-детерминированных), характеризуется тем, что возникновение ПВК обусловлено генетической наследственностью и предрасположенностью индивида. Их можно рассматривать так как качественные характеристики. Внутри профессиональной сферы деятельности данная группа факторов придает индивидуальные особенности специалисту. К числу таких факторов можно отнести не только рассмотренные нами типологические особенности нервной системы, но и многие другие свойства, являющиеся ее нейродинамическими характеристиками. Факторы данного типа будут выделять более дифференцированные векторы в установленном типизирующими факторами направлении профессионального развития, в которых индивид сможет проявить себя максимально наилучшим образом, так индивиды с высокими показателями лабильности НС (средний показатель 40>) будут эффективны при осуществлении важных поручений и выполнении конкретных должностных обязанностей. Здесь также важно отметить, что несмотря на факт генетического наследования, нейродинамические свойства также не постоянны и имеют свою особую динамику, которая способна изменяться в зависимости от факторов физического и психологического состояния человека, и могут компенсироваться другими его личностными качествами. Сюда можно отнести эмоциональное, функциональное, мотивационное, и другие состояния. Так наличие слабого типа нервной системы у специалиста в сфере управления, будет приводить к значительным затратам его ресурсов на восстановление или распределение

сил во избежание эмоционального выгорания. В таких случаях знание о типологических особенностях нервной системы специалиста позволят, конечно же, не полностью устранить, но насколько это возможно, минимизировать затраты, которые индивиды будут вынуждены отдавать на восстановление или сглаживание той или иной «несовместимости» некоторых особенностей своей нервной системы с их сферой профессиональной деятельности. Таким образом, будет возможно подобрать такое направление в рамках реализуемой индивидом профессии, где его типологическая «несовместимость» не будет настолько сильно мешать его профессиональной деятельности, либо вовсе находиться вне этой сферы.

В итоге, чем больше информации о типологических свойствах нервной системы специалистов будет получено, тем более эффективным будет план развития их профессиональной деятельности, выстроенный на основе этих данных и тем продуктивнее будет их работа в рамках данной профессии.

### **Литература**

Немов Р.С. Методика «Лидер» // Психология. Кн. 3: Психодиагностика. М.: Владос, 2001. С.512-517.

Немов Р.С. Психология. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: Владос, 2003.

Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2009. №3. С.27-61.

Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика. М.: УРАО, 2000.

Петраш М.Д. Психофизиологический компонент как ресурс профессионального развития медицинских работников // Медицинская психология в России. 2013. №6 (23). URL: [http://medpsy.ru/mpj/archiv\\_global/2013\\_6\\_23/nomer/nomer04.php](http://medpsy.ru/mpj/archiv_global/2013_6_23/nomer/nomer04.php)

Ильин Е.П. Методика «Склонность к определенному стилю руководства» // Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К СТРЕССУ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ОСНОВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ**

**Е. В. Распопин**

**Межрегиональный отдел психологической работы ГУФСИН России  
по Свердловской области, Екатеринбург, Россия**

Целью исследования выступило изучение взаимосвязей между психологической устойчивостью к стрессу и степенью удовлетворенности основных жизненных потребностей. По результатам исследования было показано, что психологическая устойчивость положительно коррелирует с удовлетворенностью отношениями в семье, общением с друзьями, любовными отношениями, а также с удовлетворенностью своей работой, материальным положением, положением в обществе и жизненными перспективами. Таким образом, чем выше удовлетворенность основных жизненных потребностей, тем выше сопротивляемость стрессу.

Ключевые слова: стресс, источники стресса, психологическая устойчивость к стрессу, удовлетворенность жизненных потребностей.

## **CORRELATION BETWEEN RESISTANCE TO STRESS AND SATISFACTION OF VITAL NEEDS**

**E. V. Raspopin**

**Interregional Department of Psychological Work GUF SIN of Russia on Sverdlovsk Region,  
Yekaterinburg, Russia**

The objective: the study of correlations between resistance to stress and satisfaction of vital needs. The results of the study: resistance to stress is positively correlated with satisfaction with family relationships; socializing with friends; romantic relationships; work; financial situation; position

in society; life prospects. Conclusion: the higher the satisfaction of vital needs, the higher the resistance to stress.

Keywords: stress, sources of stress, psychological resistance to stress, satisfaction of life needs.

### Введение

В настоящее время проблема психологической устойчивости к стрессу является одной из наиболее актуальных и активно изучаемых. Особое значение тема психологической устойчивости приобретает в сфере труда, где устойчивость к стрессу нередко является одним из наиболее существенных профессионально важных качеств личности работника. Прежде всего, это касается сложных, напряженных условий деятельности, в числе которых особое место занимает служебно-профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов (Ежова, 2007; Величковский, Барабанщикова, 2008).

При рассмотрении проблемы устойчивости к стрессу значительное внимание уделяется, прежде всего, изучению индивидуально-психологических характеристик, обуславливающих ту или иную степень резистентности, либо, напротив, подверженности человека стрессу. Здесь можно отметить изучение свойств и качеств личности, коррелирующих с высокой сопротивляемостью стрессу, а также индивидуальных стилей реагирования на стресс (Анцыферова; 1994; Либин, 1999).

Значительно меньшее внимание уделяется изучению внешних – социально-психологических, демографических, экономических характеристик. К ним могут быть отнесены пол, возраст, образование, социальное положение, род занятий, материальная обеспеченность и пр. (Моргуленко, 2006). С одной стороны, многие из этих характеристик носят «пассивный», «заданный», не зависящий от человека характер (например, пол и возраст). Поэтому их трудно рассматривать в качестве ресурсов психологической устойчивости личности как активного субъекта своей деятельности. С другой стороны, некоторые из этих характеристик являются приобретенными, отражающими степень активности личности в процессе их формирования и преодоления, сопровождающих этот процесс трудностей и стрессов (например, уровень образования, социальный статус и т.д.). Поэтому можно предположить, что эти характеристики способны содержать в себе ресурсы, помогающие личности противостоять стрессу. В рамках данной работы в качестве таких характеристик рассматривается степень удовлетворенности основных жизненных потребностей (Копина, Сулова, Заикин, 1995).

В связи с этим, целью данного исследования является изучение взаимосвязей между психологической устойчивостью и степенью удовлетворенности основных жизненных потребностей.

### Материал и методы исследования

Выборку исследования составили 150 испытуемых, сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России по Свердловской области. Из них мужчин – 90 человек, женщин – 60. Возраст испытуемых – от 18 до 35 лет, средний возраст – 23,4 года.

Для изучения психологической устойчивости использовалась шкала устойчивости к источникам стресса (Распопин, 2013). Целью методики является исследование психологической устойчивости к источникам стресса – внешним и внутренним. Под внутренними источниками стресса понимается стрессогенная неудовлетворенность теми или иными аспектами своего «Я», включая свою внешность, характер, привычки, особенности поведения и т.д. Под внешними источниками стресса понимаются условия и характеристики окружающей обстановки и поведения окружающих людей, которые интерпретируются личностью как негативные, угрожающие, стрессогенные. Соответственно, методика состоит из следующих шкал:

- 1) психологическая устойчивость к внутренним источникам стресса;
- 2) психологическая устойчивость к внешним источникам стресса;
- 3) общая шкала, отражающая общий уровень психологической устойчивости.

Шкалы состоят из 14 пунктов. Формат пунктов: 5-балльные биполярные вербально-числовые шкалы Лайкерта. Чем больше баллов набирает испытуемый по шкалам, тем ниже его чувствительность к источникам стресса и подверженность их негативному влиянию.

Для изучения удовлетворенности потребностей испытуемых использовалась шкала удовлетворенности основных жизненных потребностей (Копина, Сулова, Заикин, 1995). Методика представляет собой монополярную шкалу Лайкерта с 5-балльной вербально-числовой шкалой интенсивности. В состав шкалы включено 11 пунктов, описывающих различные стороны жизни и связанные с ними жизненные потребности. К ним относятся:

- 1) работа;
- 2) отношения в семье;
- 3) дети;
- 4) питание;
- 5) отдых;
- 6) материальное благополучие, обеспеченность;
- 7) общение с друзьями, с людьми, близкими по интересам;
- 8) положение в обществе;
- 9) жизненные перспективы;
- 10) любовь, сексуальные отношения;
- 11) любимое занятие, хобби, увлечение.

Испытуемому предлагается оценить степень удовлетворенности этих потребностей. Общий результат по шкале подсчитывается путем суммирования набранных по пунктам баллов. Чем выше набранный балл, тем выше удовлетворенность жизненных потребностей. Если по отдельным пунктам испытуемый набирает низкое количество баллов, то оцениваемые стороны жизни и связанные с ними потребности рассматриваются как источник стресса для испытуемого. Напротив, высокая удовлетворенность основных жизненных потребностей рассматривается как сильный антистрессовый фактор, как источник поддержки в жизни испытуемого.

В ходе исследования изучались связи между психологической устойчивостью к стрессу и удовлетворенностью основных жизненных потребностей, а также половозрастными характеристиками испытуемых. Связи между устойчивостью к источникам стресса, возрастом и удовлетворенностью основных жизненных потребностей изучались с помощью коэффициента линейной корреляции, между устойчивостью к источникам стресса и характеристиками пола – с помощью бисериального коэффициента корреляции.

#### Результаты исследования

При изучении связей между психологической устойчивостью к стрессу и половозрастными характеристиками испытуемых были получены слабые и очень слабые связи.

При изучении связей между устойчивостью к источникам стресса и удовлетворенностью основных жизненных потребностей были получены следующие результаты.

Психологическая устойчивость к внутренним источникам стресса связана с удовлетворенностью отношениями в семье ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), общением с друзьями ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), положением в обществе ( $r = 0,33$  при  $p \leq 0,01$ ), любовью и сексуальными отношениями ( $r = 0,36$  при  $p \leq 0,01$ ), жизненными перспективами ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,01$ ).

Психологическая устойчивость к внешним источникам стресса связана с удовлетворенностью работой ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), положением в обществе ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), материальным благополучием и обеспеченностью ( $r = 0,35$  при  $p \leq 0,01$ ), общением с друзьями и с людьми, близкими по интересам ( $r = 0,38$  при  $p \leq 0,01$ ).

Наконец, общий уровень психологической устойчивости выявил связи с удовлетворенностью жизненными перспективами ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), любовными отношениями ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), питанием ( $r = 0,32$  при  $p \leq 0,01$ ), семейными отношениями ( $r = 0,36$  при  $p \leq 0,01$ ), положением в обществе ( $r = 0,39$  при  $p \leq 0,01$ ), общением с друзьями ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, чем выше удовлетворенность перечисленных жизненных потребностей, тем выше сопротивляемость стрессу. Очевидно, удовлетворенность отношениями в семье, любовными отношениями и общением с друзьями отражает достаточно высокий уровень социальной поддержки. Удовлетворенность своим положением в обществе и своим материальным достатком дает ощущение социальной защищенности, благополучия и стабильности. Наконец, удовлетворенность жизненными перспективами отражает чувство стабильности и защищенности в будущем.

### Выводы

Итак, по результатам исследования было показано, что психологическая устойчивость к стрессу положительно коррелирует с удовлетворенностью основных жизненных потребностей. При этом наиболее существенным антистрессовым потенциалом обладают удовлетворенность отношениями в семье, общением с друзьями, любовными отношениями, а также удовлетворенность своей работой, материальным положением, положением в обществе и жизненными перспективами.

Полученные результаты в очередной раз подчеркивают важность заботы о социальном благополучии человека для сохранения его психологического здоровья.

### Литература

Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. №1. С. 3-18.

Величковский Б.Б., Барабанщикова В.В. Психологический стресс у сотрудников МВД: роль опосредующих переменных и практические следствия // Прикладная юридическая психология. 2008. №1. С. 52-64.

Ежова О.Н. Влияние стресс-факторов на психическое здоровье сотрудников УИС // Вестник Владимирского юридического института. 2007. №2. С. 11-14.

Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. №3. С. 119-132.

Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.

Моргуленко Е.А. Неуставные взаимоотношения военнослужащих: теория и практика антикриминального воздействия. М.: За права военнослужащих, 2006.

Распопин Е.В. Психологическая устойчивость к внешним и внутренним источникам стресса (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы). Дисс... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛЯ ЦЕННОСТЕЙ И ХАРАКТЕРИСТИК АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ СУБЪЕКТНОСТИ

О. В. Рудыхина

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена исследованию субъектного потенциала студентов – будущих педагогов. В работе предпринята попытка изучить взаимосвязи субъектности с ценностно-мотивационными особенностями и показателями агрессивного поведения. Обнаружено, что субъектная позиция студентов проявляется в ориентации на ценности личностного и интеллектуального развития и в конструктивных формах социального поведения.

Ключевые слова: субъектный подход, ценности, показатели агрессивного поведения.

## FEATURES OF VALUE PROFILE AND CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN STUDENTS WITH DIFFERENT INDICATORS OF SUBJECTIVITY

O. V. Rudykhina

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

The article is devoted to research of student subject potential – future teachers. Attempt to study interrelations of subjectivity with valuable and motivational features and indicators of aggressive behavior is made. It is revealed that the subject position of students is shown in orientation to values of personal and intellectual development and in constructive forms of social behavior.

Keywords: subject approach, values, indicators of aggressive behavior.

В современном обществе, характеризующимся нестабильностью и динамичностью происходящих изменений, является востребованным формирование личности, способной не только успешно адаптироваться, но и продуктивно реализовать свой потенциал. Данная задача особенно актуальна для сферы высшего образования, поскольку в этот период человек получает профессиональные знания и планирует свой дальнейший жизненный путь. В условиях неопределенности современным студентам важно быть субъектами своей жизни, то есть проявлять самостоятельность в получении знаний, быть устремленными к самоизменению, к проявлению социальной активности. Поэтому в исследовании их личности целесообразно обратиться к субъектному подходу (Рубинштейн, 2002; Брушлинский, 2003; Коржова, 2001; Мухаметзянова, Боговарова, 2012; Мухаметзянова и соавт., 2016).

В данной работе мы обращаемся к исследованиям Е.Ю. Коржовой, которая ввела в научный оборот, теоретически и эмпирически обосновала понятие «*субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях*», характеризующее базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций и являющееся более интегральным понятием по отношению к ценностным, смысложизненным, жизненным ориентациям (Коржова, 2001; 2006).

Мы предполагаем, что изучение у студентов с разными показателями субъектности профиля ценностей позволит определить специфику их направленности в жизненных ситуациях, а исследование характеристик агрессивного поведения отразит особенности их социального поведения.

*Цель данного исследования* – определить особенности связи показателей субъект-объектных ориентаций с предпочитаемыми ценностями и характеристиками агрессивного поведения.

В исследовании приняли участие студенты РГПУ им. А. И. Герцена (n = 295), в возрасте от 17 до 22 лет.

Были использованы следующие *методики*: «Опросник жизненных ориентаций» для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Е.Ю. Коржова) (Коржова, 2001); методика «Опросник ценностей» для диагностики ценностей (Ш. Шварц, в адаптации В.Н. Карандашева), Опросник Басса - Дарки для изучения проявления агрессии и враждебности.

Для обработки эмпирических данных использованы корреляционный анализ (метод линейной корреляции Пирсона) и сравнительный анализ (t –критерий Стьюдента для независимых выборок), реализованные с помощью программы STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Exel в среде Windows 7.

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

На общей выборке ( $n = 251$ ) в результате сравнительного анализа были выявлены значимые различия между объектно- и субъектно-ориентированными студентами по типам ценностей. Так, группа субъектно-ориентированных студентов достоверно отличается от людей с объектной ориентацией более высокими показателями ценностей «*универсализм*» ( $t_{эмп} = 2,37$ ;  $p \leq 0,05$ ), «*самостоятельность*» ( $t_{эмп} = 3,53$ ;  $p \leq 0,001$ ), «*стимуляция*» ( $t_{эмп} = 3,13$ ;  $p \leq 0,01$ ). У лиц с объектной ориентацией значимо выше показатели ценности «*гедонизм*» ( $t_{эмп} = - 2,13$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Полученные результаты свидетельствует о том, что для студентов с высокими показателями субъектности высоко значимыми являются ценности, отражающие ориентацию к новому, к проявлению инициативности, активности в познании и содействию благополучию окружения. Особенности данного профиля ценностей отражают направленность на преобразование своего внутреннего мира и внешнего пространства собственной жизни.

Далее нами были проанализированы особенности взаимосвязи показателей субъектности с характеристиками агрессивного поведения ( $n = 44$ ). Было выявлено, что *общий показатель субъект-объектных ориентаций* имеет отрицательную корреляционную связь с показателем «чувство вины» ( $r_p = - 0,37$ ;  $p \leq 0,05$ ), показатель «*трансситуационная изменчивость*» отрицательно связан со шкалами «негативизм» ( $r_p = - 0,31$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «подозрительность» ( $r_p = - 0,35$ ;  $p \leq 0,05$ ), «*трансситуационный локус контроля*» имеет отрицательную связь с показателем «чувство вины» ( $r_p = - 0,62$ ;  $p \leq 0,01$ ), «*трансситуационная подвижность*» отрицательно коррелирует с показателями «чувство вины» ( $r_p = - 0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «индекс враждебности» ( $r_p = - 0,35$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Обнаруженные корреляционные связи показывают, что реакция «чувство вины» имеет больше всего взаимосвязей с показателями субъектности. Установлено, что выраженное чувство вины и ощущение угрызений совести в меньшей степени свойственно лицам, придерживающимся активной жизненной позиции, имеющим высокий уровень субъективного контроля над жизненными ситуациями и отдающих предпочтение новым ситуациям. Также выявлено, что стремление к самоизменениям сочетается с меньшей степенью негативного отношения, оппозиционного поведения, недоверия к окружающим людям. Кроме того, предпочтение новых жизненных ситуаций также отражается в низком показателе враждебности. Данные результаты можно объяснить тем, что субъектная позиция характеризует активность личности в отношении к своей жизни, что предполагает инициативность, открытость, самостоятельность в планировании своего жизненного пути и реализации поставленных целей. Вероятно, открытость новым возможностям, перспективам личностного развития, стремление преобразовывать свое жизненное пространство позволяет людям с выраженными показателями субъектности конструктивно разрешать трудные жизненные ситуации, не углубляясь в негативные переживания, не проявляя подозрительности, недоверия, сопротивления во взаимодействии с другими людьми.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что субъектная позиция личности проявляется в ориентации на ценности личностного и интеллектуального развития, самосовершенствования и благополучия других людей, а также в более конструктивных формах социального поведения. Представленные результаты требуют дальнейшего углуб-

ленного изучения общепсихологических и социально-психологических факторов проявления и формирования субъектности у студентов вуза.

### **Литература**

- Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
- Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности. Автореф. дисс... доктора психол. наук. СПб., 2001.
- Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006.
- Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза // Казанский пед. журн. 2012. №1 (91). С. 82–89.
- Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова, В.К. Шабельников, Е.В. Осмина, Е.Ю. Коржова, О.В. Рудыхина. Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2016.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕЛЮБНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ГОРОДСКИМИ ЖИТЕЛЯМИ И ГОСТЯМИ ГОРОДА МЕТОДОМ «ЭКСТРАКЦИИ ГЛАГОЛОВ»**

**Тадаши Саито**

**Префектурный университет Ямагути, Ямагути, Япония**

В последние годы в Японии процветает движение содействия туризму и туристическому планированию городов, и есть много примеров сохранения исторических мест с помощью туризма. Тем не менее, некоторые из местных жителей таких исторических районов, посещаемых туристами, испытывают страх перед развитием туризма в определенной местности и психологически дистанцируются от этого процесса и посетителей. Поэтому в данном исследовании проводится проверка эффективности применения уникального авторского «метода экстракции глаголов» (the verbs extraction method) на примере проекта сохранения традиционных зданий префектуры Ямагути, а также, базируясь на результатах анкетирования местных жителей и туристов в октябре 2016 года, поднимается вопрос о способе создания дружелюбных отношений между посетителями города и местными жителями.

Ключевые слова: туристический обмен, дружелюбные отношения, доверие, городские жители, гости города, the verbs extraction method, методы создания доверия.

## **FORMATION OF FRIENDLY RELATIONS BETWEEN URBAN RESIDENTS AND CITY GUESTS BY VERBS EXTRACTION METHOD**

**Tadashi Saito**

**Yamaguchi Prefectural University, Yamaguchi, Japan**

In recent years, the tourism promotion and tourism planning movement of cities have flourished in Japan, and there are many examples of preserving historical places through tourism. Nevertheless, some of the local residents of such historical areas visited by tourists are afraid of the development of tourism in a certain area and psychologically distanced themselves from the process and visitors. Therefore, this study verifies the effectiveness of the unique author's "The verbs extraction method" on the example of the traditional buildings preservation of Yamaguchi Prefecture, and, based on the results of questioning of local residents and tourists in October 2016, raises the issue of the method of creation of friendly relations between city visitors and local residents.

Keywords: tourist exchange, friendly relations, trust, urban residents, city guests, the verbs extraction method, methods of trust building.

## 1. Постановка проблемы

В последние годы в разных местах Японии продолжает активно развиваться туризм, в том числе и внутренний. Но в то же время, если взглянуть на текущую ситуацию в каждом отдельном регионе страны, можно сказать, что идея туристического бизнеса, базирующегося на организованных турах, все еще сильно укоренена. Наряду с политикой инвестирования туризма предыдущего типа, при которой цель ставится на обслуживание туристических объектов и, как следствие, падение туристического спроса в стране, местные органы власти в многих случаях страдают от разительного уменьшения количества туристов. Кроме того, бдительность местных жителей относительно развития туризма в исторических кварталах создает психологическую дистанцию между ними и посетителями. Тем не менее, нужно помнить, что туризм - это, в первую очередь, не сервис для посетителей, а культурный процесс, субъектом которого выступают местные жители.

Поэтому, сейчас, когда мы понимаем влияние туризма на общество и формирование общины, мы должны не столько преследовать увеличение числа туристов, но и, ставя долгосрочные цели, исследовать, что необходимо для устойчивого развития туризма в регионе, как укрепить дружеские отношения между посетителями города и местными жителями, и как наладить взаимный обмен между ними. В последние годы модель туризма меняется с «туризма точки отправления», когда туристические компании планируют и организуют туры на месте и сопровождают туристов к месту назначения на «туризм точки назначения», при котором местная община играет активную роль принимающей стороны. Проблемы укрепления взаимного понимания и доверия между «туристами и местными» не новы, и мы считаем, что продолжение исследований на эту тему будет актуальным для двухстороннего обмена результатами на международном уровне.

Мы считаем, что именно такое направление поможет избежать негативных сторон общения между посетителями города и местными жителями, и будет подспорьем для развития туризма как культурного обмена между людьми. Эта статья базируется на данных трех докладов, представленных на конференциях и опубликованных в их материалах (Tadashi Saito, 2016; 2017a; 2017b). Данная статья - результат попытки структурировать, объединить и редактировать каждый из этих трех указанных текстов. Конкретнее о «методе экстракции глаголов» см.: Tadashi Saito, 2017a.

## 2. О «методе экстракции глаголов»

В качестве методики, удовлетворяющей вышеизложенные требования, несколько лет назад мы разработали оригинальный «метод экстракции глаголов». Это метод, в котором мы, сместив акцент с разделения «турист / местный житель» на простое человеческое поведение и слова, которые его обозначают (глаголы), попытались открыть новые возможности для туристического обмена.

Метод рассчитан на применение в свободном для участия воркшопе «Глаголы, обозначающие конкретные действия, как способ непосредственно связать туристов и местных жителей и создать систему взаимного обмена опытом». Это метод, который базируется на проекте внедрения «глаголов свободной воли» в жизнь общины и является способом развития локальных общин как центров культурного взаимодействия. (Здесь имеются в виду «глаголы необходимости», как, например, «ездить на работу», которые имеют значение культуры действий в городе. В основном, отмечается, что чем больше «глаголов свободной воли», тем богаче туристический опыт посетителей.)

Под упоминаемыми здесь глаголами имеются в виду те, которые предполагают не односторонние предложения сервиса или продвижение спроса со стороны местных жителей, а те, которые предполагают двустороннее сотрудничество между местными жителями и туристами, что, согласно предположениям, принесет пользу для понимания местной культуры. Например, употребление глаголов «передать», «научить» в контексте просвещения посетителей о традиционной культуре местными жителями, приводит до сокращения психологической

дистанции между сторонами, способствует развитию внутренних культурных проектов с активным участием местных жителей и развития регионального туризма в целом.

Конкретный способ проведения этого исследования заключается в том, что студенты-участники исследования, прогуливаясь вместе с местными жителями, в формате воркшопа придумывают глаголы, которые они считают необходимыми (рис. 1). Также используется рабочий лист (рис. 2), в заполнении которого каждый может принять участие.



Рис. 1. Туристическая экскурсия: рабочая ситуация

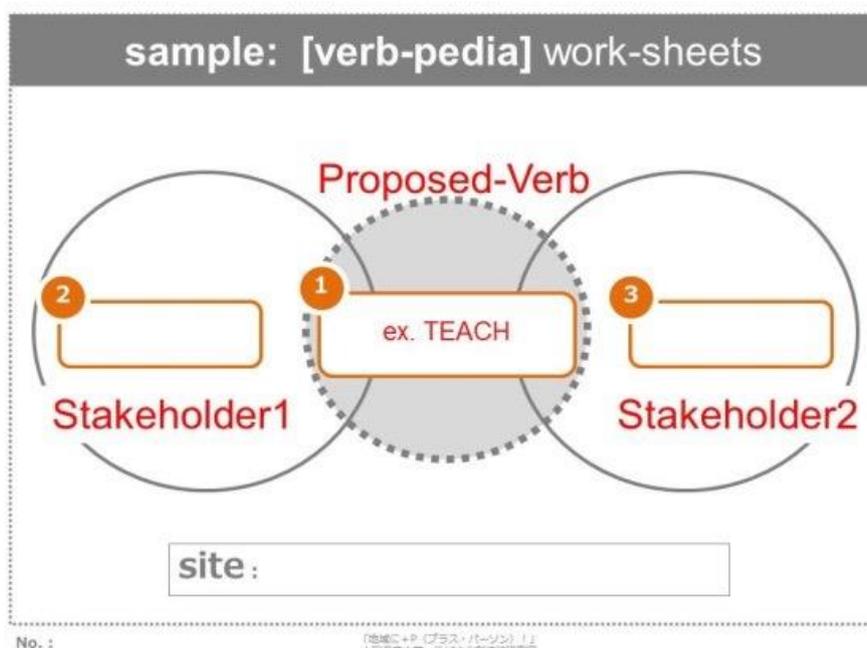


Рис. 2. Рабочий лист

В этом рабочем листе слева вписывается целевая группа местных жителей, слева - туристов, посередине - «глагол», который их объединяет. Таким образом, рабочий лист простой и понятный в работе и любой может принять участие в его заполнении. Посредством поиска общего для посетителей и местных жителей «глагола» происходит точная симуляция среды

туристического бизнеса, в местных жителей появляется желание «обязательно рассказать туристам об этом месте», и мы считаем, что в будущем это приведет к развитию модели туризма, при которой он инициирован локальной общиной. Мы считаем, что это, в свою очередь, поможет эффективно привести в соответствие «деятельность, которую рекомендуют местные жители» и «деятельность, интересна посетителям».

### 3. Попытка применения метода создания дружелюбных отношений (прототип)

Этот метод был применен нами уже в трех городах Японии в рамках проекта продвижения развития туристических городов. Ниже мы представим самое новое из этих исследований, проведенное в 2016 году в городе Янаи (префектура Ямагути).

Город Янаи (население 30 тысяч людей) находится в восточной части префектуры Ямагути. В центральной исторической части города со времен периода Эдо сохранилась «белая улица» (приблизительно 200 м.). Историческая зона города занимает двадцатое место в реестре «Важных исторических архитектурных групп, требующих сохранения» (Important Preservation Districts for Groups of Historic Buildings). Пейзаж с белыми зданиями, выстроенными когда-то почтенными богатыми купцами, является важным историческим ресурсом, способным представлять нашу страну.

Тем не менее, количество посетителей исторического квартала города Янаи в последнее время резко сократилось, уменьшившись на 60 процентов за последние 10 лет (с 10 миллионов туристов в 2007 году до 4 миллионов в 2015 году). Кроме того, согласно опросам, проведенным среди посетителей города, уровень удовлетворения посетителей низкий (количество ответов «доволен ландшафтом и городским пейзажем Янаи» составило только около 28 процентов), а также короткое время пребывания в городе («провел в Янаи меньше двух часов» выбрали 46 процентов посетителей).

В исторических районах в наше время нет инфраструктуры, которая позволит посетителям чувствовать себя свободно, а также мало возможностей встретить местных жителей. В связи с этим время пребывания посетителей постепенно уменьшается, что приводит до уменьшения количества магазинов и других заведений, что, в свою очередь, уменьшает туристическую привлекательность региона.

В связи с этим с июня 2016 года исследовательская группа автора начала применение «метода экстракции глаголов». Эта работа проводилась как реализация как части «Проекта «Длинный стол» на белой улице города Янаи», организованном специальным исследовательским фондом префектурного университета Ямагути в 2016 году. Как результат применения метода был разработан план по сосредоточению на глаголах «есть» и «смотреть». В качестве конкретного проекта, в котором были задействованы исследования по этим двум глаголам, был реализован проект по воспроизведению традиционной кухни 200 летней давности в городе Янаи и по совмещению понятий «исторический пейзаж города» и «кухня города», и была проверена его эффективность. Процесс прототипирования выглядит следующим образом:

а) анализ меню жителей Янаи в период Эдо (200 лет назад)

Мы проанализировали новогоднее меню, которое было найдено в 1798 году в одном из домов «белой улицы» города Янаи.

б) историческая проверка и воспроизведение блюд

Анализ исторических материалов, связанных с меню, а также повторяемые консультации с поварами-экспертами, пробные приготовления блюд и дегустация. Меню и способ приготовления оформляются в виде буклета.

в) проведение эксперимента в исторической зоне

В историческом районе «белой улицы» был проведен около 2-часовой ужин с меню 200-летней давности (рис. 3), после чего было проведено анкетирование и проанализированы его результаты. Приблизительно 50 местных жителей и гостей города вместе насладились ужином и неформальным разговором, после чего ответили на вопросы анкеты. Цель анкетирования - понять, было ли мероприятие эффективно для развития дружелюбных отношений между посетителями города и местными жителями.



Рис. 3. Дегустация меню 200-летней давности

#### 4. Анализ результатов анкетирования

В приведенном выше эксперименте (в) проведение эксперимента в исторической зоне) мы опросили 50 людей с целью подтвердить «эффективность процесса планирования повышения дружеских отношений между местными жителями и посетителями». Обзор исследования приводим ниже:

Объект исследования: участники эксперимента в исторической части города (ужин)

Структура: 42% мужчин / 58% женщин, 65% местных жителей / 35% посетителей

Возрастная структура: от 10 лет - 4%, от 20 лет - 2%, от 30 лет - 4%, от 40 лет - 18%, от 50 лет - 22%, от 60 лет - 28%, от 70 лет - 12%, от 80 лет - 8%.

Ниже приводим анализ ответов на некоторые вопросы:

а) Общая оценка события

Вопрос: Вы почувствовали очарование к обеду в исторической атмосфере?

① Да ② Скорее, да ③ Сложно сказать ④ Скорее, нет ⑤ Нет

Общий ответ на этот вопрос: ① Да - 50%, ② Скорее, да - 40%, ③ Сложно сказать - 6%, ④ Скорее, нет - 2%, ⑤ Нет - 0% (нет ответа - 2%). Таким образом, оценка события в целом была высокой. В частности, мы считаем, что идея сочетание исторической атмосферы (интерьера) и исторической пищи была успешной.

Далее мы сравнили ответы местных жителей и туристов с помощью шкалы. Ответу «Да» мы назначили 5 баллов, «Скорее, нет» - 4 балла и так по порядку до 1 балла, и разделили ответы респондентов на «местных жителей» и «посетителей».

Результат: Местные жители 4,45 баллов, посетители 4,36 баллов.

Если сравнить средний балл местных жителей и посетителей, то можно увидеть, что оценка местных жителей была слегка выше - приблизительно на 2%.

б) Повторная оценка местных культурных ресурсов

Вопрос: Спокойно обедая, смогли ли вы в большей степени, чем обычно, насладиться исторической обстановкой?

① Да ② Скорее, да ③ Сложно сказать ④ Скорее, нет ⑤ Нет

Общий ответ на этот вопрос: ① Да - 44%, ② Скорее, да - 46%, ③ Сложно сказать - 8%, ④ Скорее, нет - 0%, ⑤ Нет - 0% (нет ответа - 2%). Таким образом, оценка идеи наслаждаться обстановкой и обедом одновременно, так же оказалась высокой.

Далее мы сравнили ответы местных жителей и туристов с помощью шкалы так же, как описано выше.

Результат: местные жители 4.41 баллов, посетители 4.00 балла

Можно увидеть, что оценка местных жителей была выше на 8%. Это говорит о том, что местные жители испытывают сильный интерес к нестандартной деятельности в хорошо им знакомой каждодневной обстановке. Мы предполагаем, что это значит, что местные жители, ранее не понимавшие концепции развития туризма или относившиеся с настороженностью процессу, теперь смогли получить реальный туристический опыт, и их беспокойства развеялись. С помощью простого, к которому каждый имеет отношение, глагола «есть», мы применили на практике новый метод осуществления туристического обмена между гостями и местными жителями, что вызвало хорошие впечатления у последних.

в) Желание повторного мероприятия

Вопрос: Хотите ли вы принять повторное участие в подобном мероприятии в Янаи?

① Да ② Скорее, да ③ Сложно сказать ④ Скорее, нет ⑤ Нет

Общий ответ на этот вопрос: ① Да - 50%, ② Скорее, да - 32%, ③ Сложно сказать - 10%, ④ Скорее, нет - 2%, ⑤ Нет - 0% (нет ответа - 6%). Поскольку более половины участников выявили желание снова поучаствовать в подобном мероприятии, можно сказать что удовлетворенность в целом высока.

Как и раньше, мы сравнили ответы местных жителей и туристов.

Результат: местные жители 4.59 баллов, посетители 4.12 баллов

После обработки данных стало понятно, что желание повторить опыт и уровень удовлетворения местных жителей на 9% выше. Кроме того, в месте для заметок, местные жители поделились идеями проведения подобных мероприятий, что говорит о их сильном желании активно участвовать в планировании туристического будущего города.

г) Желание повторного мероприятия в долгосрочной перспективе

Вопрос: Как вы думаете, нужно ли продолжать ресторан «Денкен» в будущем?

① Да ② Скорее, да ③ Сложно сказать ④ Скорее, нет ⑤ Нет

Общий ответ на этот вопрос: ① Да - 56%, ② Скорее, да - 30%, ③ Сложно сказать - 8%, ④ Скорее, нет - 0%, ⑤ Нет - 0% (нет ответа - 6%). Поскольку более половины участников считают постоянное проведение подобного мероприятия в будущем целесообразным, это дает нам большие надежды на развитие туризма с помощью этого метода.

Как и раньше, мы сравнили ответы местных жителей и туристов.

Результат: местные жители 4.53 баллов, посетители 4.50 баллов.

Как мы можем видеть, разницы почти нет, но все же надежда на продолжение немного выше среди местных жителей. Репродукция традиционного меню, взаимодействие с историческим ландшафтом, создание возможностей для сотрудничества между местными жителями и туристами - мы считаем, что это все повлияло на повышение оценки со стороны местных жителей. В целом, посредством продвижения процесса планирования, базирующегося на «методе экстракции глаголов», в итоге мы смогли создать атмосферу без разногласий между местными жителями и гостями города, выполнить прототипирование и получить высокую оценку. Согласно первоначальным ожиданиям, использование глаголов (в данном случае глагола «есть») привело к уменьшению дистанции между местными жителями и приезжими, чем была доказана эффективность «метода экстракции глаголов».

д) Желательная частота проведения мероприятия

Вопрос: Как вы думаете, как часто нужно осуществлять ресторан «Денкен»?

① Раз в месяц ② Раз в квартал ③ Раз в год ④ Другой вариант

Общий ответ на этот вопрос: ① Раз в месяц - 8%, ② Раз в квартал - 63%, ③ Раз в год - 20%, ④ Другой вариант - 2% (нет ответа - 8%). Таким образом, больше половины опрошенных проголосовали за проведение мероприятия несколько раз в год, или раз в квартал.

Используя ту же шкалу, что и раньше, мы присвоили ответу «Раз в месяц» 3 балла, «Раз в квартал» 2 балла, «Раз в год» 1 балл и сравнили ответы местных жителей и туристов.

Результат: местные жители 1.93 балла, посетители 1.82 балла.

Таким образом, на 4% больше местных жителей считают, что проводить мероприятие нужно чаще. С ответа на этот вопрос можно понять, что местные жители ожидают большего от мероприятия в сравнении с туристами.

## 5. Выводы и перспективы

Результаты приведенного выше исследования можно суммировать по следующим четырех пунктах:

а) Эффективность «метода экстракции глаголов» была подтверждена особенно в отношении местных жителей.

Из результатов опроса касательно прототипирования было установлено, что, по сравнению с посетителями, на местных жителей эффект был более благоприятный. В прошлом, в оценке туристических объектов преобладала направленность на удовлетворение запросов туристов, но с использованием нашей методики появилась возможность сместить акцент на местных жителей, что, в свою очередь, поможет развивать процесс туристического развития города.

б) Преимущества упрощения процесса:

«Метод экстракции глаголов» очень простой в своей структуре, тем не менее мы подтвердили его эффективность для тех аспектов туристического планирования города, которые раньше не были затронуты. В частности, большое значение имеет активное участие местного населения как субъекта туристической сферы, и если и далее, как в данном конкретном примере, ставить акцент на мотивацию местных жителей, с их взаимодействия с туристами будет появляться новый разнообразный туристический контент, что, в свою очередь, будет позитивно влиять на чувство удовлетворения гостей города.

Этот метод может быть применен с привлечением небольшого количества сотрудников (около 5 студентов, 5 местных жителей) и может быть осуществим в формате воркшопа по поиску «глагола». Мы считаем, что этот метод может открыть новые формы туризма, ранее неизвестные для прошлой модели туристического бизнеса, базирующегося на организованных турах.

в) О возможности реализации проекта / проведения воркшопа на международном уровне:

Вышеизложенная схема туристического развития города становится актуальной для всего мира. Мы надеемся, что, реализация проекта и проведения подобных воркшопов на международном уровне внесет значительный вклад в развитие образования и исследований в области сохранения и использования исторических ресурсов посредством взаимодействия между туристами и местными жителями.

г) Основываясь на исследованиях уровня доверия между местными жителями и посетителями:

На основании результатов этого исследования, автор в настоящее время проводит исследование уровня доверия между местными жителями и посетителями, а также методов создания этого доверия. Результаты этого исследования будут обнародованы в другом докладе.

Благодарность: Этот проект финансировался JSPS 25511009, и получил поддержку от специального исследовательского фонда префектурального университета Ямагути в 2016 году («Проект «Длинный стол» на белой улице города Янаи»). Благодарим всех, кто имел отношение к проекту.

## **Литература**

Tadashi Saito. Efficient utilization way of cultural & historical buildings: "The verbs extraction method" // Symposium "Designing Resilient Cities for the Future" held by German Academic Exchange Service. Taipei, Nov. 17-20, 2016.

Tadashi Saito. Thinking about sightseeing town planning based on the logical and behavioral approach – centered on the proposal of the new "verb extraction extraction survey method" // The annual report of the Japan International Culture Society "Intercultural". №15. Kazuki, March, 2017a. P.87-106 (in Japanese).

Tadashi Saito. Study on methodology for spontaneous community development through tourism, a new approach "The verbs extraction method" // Symposium "Globalization of tourism in remote areas", CASCA/IUAES2017 Conference at the University of Ottawa. Ottawa, May 2-7, 2017b.

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КОММУНИКАЦИИ**

**Г. Ш. Саломова**

**Бухарский государственный университет, Бухара, Узбекистан**

Предполагается, что взаимосвязь каждой культуры с новой иностранной культурой приведет к изменению ориентации ценностей человека и изменению личного отношения к социально значимым артефактам, которые включают образование, профессию, язык, общение, нормы и ценности. Кроме того, расширяющиеся в настоящее время культурные и профессиональные сферы активизируют необходимость для конкурентоспособных, мобильных и компетентных специалистов, которые могут свободно разговаривать на иностранных языках. Наличие таких качеств является не только решающим элементом профессиональной подготовки, но и служит составной и логической основой индивидуального развития человека. В статье объясняется необходимость изучения психологических и социальных основ развития коммуникабельности, которая считается критерием этнокультурной компетентности у личностей. Кроме того, были также определены этнорелятивистские представления, которые могут служить основой для эффективной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, этноцентризм, этнорелятивизм, вербальное общение, невербальное общение, этнокультурная компетентность.

## **INTERCULTURAL COMPETENCE IN COMMUNICATION**

**G. Sh. Salomova**

**Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan**

The interrelation of each culture with a new foreign culture is supposed to bring changes in the orientation of the values of a person and in the changes of the personal attitude to socially significant artifacts that include education, profession, language, communication, norms and values. Furthermore, cultural and professional bonds that are expanding nowadays activate the necessity for competitive, mobile and competent specialists who can freely talk in foreign languages. The presence of such qualities is not only the crucial element of a professional preparation, but also it serves as a compound and logical foundation of a person's individual development. The article explains the necessity to study the psychological and social bases of developing communicability which is considered to be the criteria of intercultural competence in persons. Furthermore, ethnorelativistic notions that can serve as a basis for effective communication have also been defined.

Keywords: Intercultural competence, ethnocentrism, ethnorelativizm, verbal communication, nonverbal communication, ethnocultural competence.

Introduction. The majority of conflicts in communication occur in the sphere of nonverbal types of behavior in communication. Nonverbal method of communication is the way of communication and greeting of the nation that has been formed for many years.

Communication gives an opportunity to express ideas, views, feelings that are the result of experience and knowledge. They reflect the opportunities to influence on the partner and interlocutor in order to reach the goal of communication. This knowledge is considered to be the result of the experience gained from the communication with the representatives of different cultures. They consist of various models and methods of behavior used for reaching the aim of communication.

In practice a subject of communication is required to possess the following qualities:

- effectively formulating his own strategy of communication;
- effectively using various tactic methods of communication;
- effectively demonstrating the fact of being a full member of communication in the process of communication.

The collection of all skills mentioned above can give several opportunities to the participants of intercultural relations. Using verbal and nonverbal methods of speech skillfully raises the quality of intercultural relations to high level. But successful completion of intercultural communication happens if all participants reach their aims. Unfortunately, practice shows that not always people can overcome mutual misunderstanding. This happens not because their interests mismatch, but due to the fact that there are differences in their cultural traditions, norms and values, behavior and habits (Гудков, 2003). This is the reason why the interlocutors cannot exchange information adequately. As a result, the idea that they are not competent enough springs to mind.

This evidence proves that communicative competence is not an inborn feature of a person. Therefore, this quality must be developed in person. Whenever a person comes into contact with the representatives of other cultures, he builds his behavior basing on the norms, habits and standards accepted in his own culture and expects the same approach from his partner. But the specificity in his behavior, cultural variabilities and differences don't correspond to the representatives of other cultures. This attitude of the participants of intercultural communication is called as "ethnocentrism" in science.

According to the notion "ethnocentrism", people evaluate foreign cultural attributes on the basis of their own cultural structure in the process of accepting the environment (Садохин, 2007).

In this case the mechanism of understanding a foreign culture takes place in the conflict of ordinary and extraordinary situations. It brings about the recognition of new and familiar things and comparison of the norms that have become habitual. Accepting a foreign culture by the person in this manner plays a secondary role in his attitude towards phenomena. Because for a person the phenomena of his own culture is of the primary importance as an evaluation criteria and it seems that he is accepting the reality "the way it is". In reality the process of modelling the reality on the basis of the formed cultural notions takes place in human mind. As a result, the participants of intercultural communication accept conflicts as something natural and inevitable. Furthermore, ethocentrism can be observed in many cases in intercultural communication. In these cases people remain indifferent to the similarities and differences between cultures. People prefer familiar and understandable phenomena to unfamiliar and incomprehensible ones. This is the reason why they value the achievements of their own culture higher than those of a foreign culture (Bennet, 1993). Such reflections cause valuing their own culture more than other cultures and recognizing it as an exclusive phenomenon.

The manifestation of ethocentrism is a characteristic feature of all nations and periods. There is no way to escape it. Because the idea "We are best of all" helps people to live in this world or gives them the feeling of belonging to the particular culture. The fact is that the evident example of ethnocentrism is considered to be a serious obstacle for the development of intercultural competence. Therefore in the contemporary situation overcoming ethnocentrism and changing it into ethnorelativism is a pressing problem. The formation of ethnorelativism takes place stage by stage. An outstanding American scientist M. Bennet has conducted several researches on this problem and created the model of the formation of ethnorelativism. If we analyze DMIS (developmental model of

intercultural sensitivity) model, we can understand that it is desirable that this process takes place stage by stage and that it provides the stability of psychological condition in a person.

According to the above mentioned structure of intercultural competence, we can classify the main directions of the development of ethno-relativism:

- An individual must develop a reflex towards his own culture and a foreign culture, this situation will change his attitude towards other cultures into positive;
- An individual must increase his knowledge of his own culture in order to understand diachronic and synchronic relations between his own and a foreign culture;
- An individual must increase his knowledge of the conditions of socialization and inculturation of his own culture and a foreign one, social stratification and sociocultural types of mutual relativity accepted in both cultures (Byram, M. & Zarate, G, 1994);

The process of intercultural competence acquisition has the following tasks: the administration of mutual relevance, interpreting it adequately, gaining cultural knowledge through the practice of concrete intercultural relevance. In order to achieve this aim a person is expected to have the following qualities:

- interpreting various cultural values adequately;
- realizing the margins that separates different cultures and seeing not only discrepancies, but also similarities between one's own culture and foreign cultures;
- showing emphatic attitude to cultural discrepancies and the representatives of other cultures;
- studying the existing intercultural stereotypes through personal experience and drawing adequate conclusions;
- being able to change the evaluation of a foreign culture according to the skill gained as a result of intercultural communication;
- being able to change wrong views, groundless stereotypes and self evaluation after realizing a foreign culture;
- increasing the knowledge of a foreign culture in order to realize one's own culture deeply;
- systematizing the proofs in cultural life;
- synthesizing and generalizing one's own experience during intercultural communication.

The history of the world shows that the most effective way of acquiring intercultural competence is keeping one's own cultural identity together with obtaining knowledge of other cultures.

Intercultural competence is a wide range notion and includes in itself a number of psychologically stable qualities as knowledgeability, patience, open-mindedness, tolerance and reasoning. In most cases it is difficult to differentiate intercultural competence from intercultural tolerance.

Commonly, cultural traditions are placed against newness and innovations. But these opposition is conditional. If culture is accepted as dynamics, this situation becomes clear. Because the innovations in behavior developed by a group of people eventually turn into a tradition. We are reflecting about powerful, ancient and stable traditions in our life. In reality the process of changes and growth is constantly going on (even partially) in our surroundings.

Generally, the traditions themselves are extremely important for society. The society does not exist without them. How can we maintain its adaptable role which is vitally important for the ethnic stability of humankind? During this period when cultural and psychological peculiarities of various nations are rapidly disappearing, having an idea about these peculiarities remains as one of the primary tasks (not as museum) for us to do in the future.

Conclusion: It is important to learn cultural specificity of each culture and pass it on to future generation. The experience gained from the past decades serves as a treasure that gives energy for striving for future having established intercultural relations. This experience is not only for admiring it. A human being influences on the culture and enriches it. The culture also influences on the person. A modern culture created by a person plays a significant role in the process of development of intercultural and ethno-psychological features on the basis of a particular stereotype. As human

progresses with the changes in time and the development of cultural values, he lives in certain relationship with ethnic units and groups. Computer tracks have taken the place of the music and tunes that were played by traditional instruments. At the time when the books are waiting to be read at the libraries, it has become the habit to stay in social networks for hours.

The culture will not disappear in this period when computer technologies and high fashion are taking over the world. The culture and traditions will always be valued by the nation it belongs to. For a country it is important to keep its original culture for maintaining a touristic status of the country. The humanity is developing through material side. One of the problems of the present day is its becoming poor from spiritual side. Do these types of modern culture influence on his fragile and compliant psychology? The human culture itself will take measures to prevent it. There are stereotypes that generalize norms and values that constantly puts our behavior in order.

Furthermore, we must remember that there are intercultural differences, our culture is not universal and all intercultural differences enrich our culture more.

### **References**

Гудков Б.Д. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Гнозис, 2003.

Садохина А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. №1. С.125-139.

Bennet M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // R.M. Paige (Ed.) Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993. P.21-71.

Byram M. & Zarate G. Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1994.

Roever C. Teaching and testing pragmatics in TESOL and foreign language education. Paper presented at the TESOL Research Network Colloquium 2006, 2 September. University of Sydney.

Van Ek J.A. Objectives for modern language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986. P.208.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ПРОСТУПКА (МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД)**

**Л. В. Сеницына**

**Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований социальной психологии проступка. Для того, чтобы осмыслить феномен «проступок», наряду с учетом позитивных достижений научных школ и направлений, в качестве базового выбран метасистемный подход профессора А.В. Карпова. Метасистемный подход позволяет изучить проступок как антисоциальное действие через совместную деятельность сотрудников ОВД, которая исходно и изначально является "не-системой" («а нередко и своего рода "анти-системой"). Антисоциальное действие - совершение сотрудником ОВД проступка, учитывая исходную антагонистичность или трудносовместимость позиций членов совместной деятельности, возможно исследовать через системное образование принципиально иного типа, называемого системным комплексом. Проступок во многом является автономным, носит деструктивный характер, однако он многоаспектен. Возникающие противоречия (от деструкции до провокации) являются источником развития проступка в рамках его функциональной организации.

Ключевые слова: проступок, системный комплекс, социальная психология проступка, метасистемный подход, антисоциальное действие, нарушение служебной дисциплины, административные правонарушения.

## SOCIAL PSYCHOLOGY OF MISCONDUCT (META-SYSTEMIC APPROACH)

L. V. Sinitsyna

Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia

The paper presents the results of theoretical and empirical research on social psychology of misconduct. In order to understand the phenomenon of "misconduct", along with the positive achievements of scientific schools and trends, meta-systemic approach of Professor A.V. Karpov was selected as the basic. Metasystemic approach allows to study the misconduct as anti-social action through joint activities of police officers that initially is "non-systemic" (and often a kind of "anti-systemic"). The antisocial action as police officer's misconduct, taking into account initial antagonism or difficulty of compatibility of positions of joint activity members, is possible to explore through the education system of fundamentally different type, called as systemic complex. The misconduct is largely autonomous, destructive, but multidimensional. Arising conflicts (from destruction to provocation) are the source of development of misconduct in the framework of its functional organization.

Keywords: misconduct, systemic complex, social psychology of misconduct, meta-systemic approach, antisocial action, offence, administrative violations.

Аристотель констатировал, что сам человек выбирает наилучшее, то есть в поступке – это середина, а недостаток или избыток ведет к появлению проступка и преступления (Аргайл, 2003, с.6). Деятельность сотрудников ОВД специфична, это деятельность, раздираемая внутренними противоречиями, раздирающая личность изнутри, способная подтолкнуть человека к совершению проступка. Проступок турбулентен и противоречив, более того, он специфичен.

Следует признать, что в современных условиях существует фундаментальное противоречие, с одной стороны, между обстановкой определенного рода безнаказанности в коллективах сотрудников ОВД, их широкомасштабным злоупотреблением должностным положением, наличием взяточничества, вымогательства, опасными тенденциями покровительства сотрудников ОВД организованным преступным группировкам, а с другой – задачами по предупреждению противоправных действий в сфере правоохранительных органов, которые рассматриваются в качестве первоочередных.

В юридической и психологической специальной литературе термин «проступок» трактуется, как один из возможных составляющих других терминов, например, деликт (проступок), без смыслового разведения понятий. А в философской литературе, в основном, рассматривается биполярный социально позитивный аналог проступка – поступок.

Сегодня опираясь на метасистемный подход, через системный подход можно не только получить возможность объединить продуктивные идеи и знания относительно изучаемого феномена «проступок», но и использовать наиболее адекватные инструменты и технологии при исследовании социальной психологии проступка в деятельности сотрудников ОВД.

Профессор А.В. Карпов отмечает: «Структурный инвариант действительно объективно существует и раскрывает структурно–уровневую организацию систем» (Карпов, 2011, с.303). «Однако это имеет место только в тех случаях, когда сами объекты, по отношению к которым он рассматривается, действительно являются системами, а точнее – так называемыми истинными системами, в которых воплощены все основные атрибуты системной организации как таковой» (Карпов, 2011, с. 303). «Безусловно, психика, личность в целом объективно-онтологически являются «частью мира», то есть выступают как подсистемы по отношению к метасистеме объективной реальности. В ней они обретают свои многообразные качественные особенности, характеристики, свойства и пр.» (Карпов, 2011, с. 318). «Некоторая реальность может одновременно выступать как метасистема и как система, а сами эти понятия не являются абсолютными – они относительны» (Карпов, 2011, с. 320).

Следуя логике проведенного нами исследования, уточним понятие «проступок» в рамках системной социально-психологической парадигмы. Проступок – это несистемное по своей природе образование, основанное на деструкции антисистем. Однако он (проступок) порождается системой, как ответная реакция на ее собственные недостатки, выполняя компенсаторную функцию. Проступок – это антисоциальное действие, которое не несет криминальную нагрузку, и которое законодательно подвержено административному или дисциплинарному наказанию, или общественному порицанию, оно сформировано в процессе совместной групповой деятельности на основе индивидуально-психологических и нормативно-нравственных установок и выступает видовым проявлением. Проступок – это не «истинная система», он выступает системным образованием принципиально иного типа – являясь так называемым системным комплексом. Проступок не реализуется на так называемом мононосителе, то есть на одном материальном «носителе», он, напротив, носит принципиально распределенный характер, реализуется несколькими, а часто – многими «носителями», то есть является своего рода «онтологически распределенным» (Карпов, 2011, с. 71).

По результатам профессионально-логического анализа социально-психологического феномена «проступок» нами были установлены его основные признаки, которые потребовали его дальнейшего теоретико-эмпирического осмысления:

- 1) наличие сознательного акта нарушения общепринятых норм поведения (коммуникативно-нравственных, дисциплинарных, административно-правовых);
- 2) отсутствие состава преступления в поведенческом акте;
- 3) отсутствие гуманитарно-позитивной нравственной установки;
- 4) наличие субъективного прогноза ненаказуемости за проступок.

Из этого следует, что с точки зрения социально-психологического подхода, в целом проступок может быть охарактеризован как акт несформировавшейся просоциально-нравственной установки. В данном случае можно констатировать, что конечной целью проступка является достижение индивидуального блага без учета влияния проступка на уровень общественного благосостояния, что также является актуальным предметом изучения в рамках социальной психологии.

Сотрудники органов внутренних дел находятся при исполнении служебных обязанностей. Изучение конкретной профессиональной деятельности приводит к пониманию того, что «профессиональные стереотипы действий, отношений становятся настолько характерными для человека, что он никак не может и в других социальных ролях выйти за рамки сложившегося стереотипа, перестроить свое поведение соответственно изменившимся условиям» (Синицына, 2000, с. 40). Именно в решении вышеуказанных задач может быть реализована «идея о том, что общество диктует проблемы социальной психологии... а долг социального психолога – уметь выявить эти проблемы» (Лабунская, 2001, с. 154).

С точки зрения А.В. Карпова, деятельность как раз является таким образованием, которое обладает ярко и явно представленным полиметасистемным статусом. В ней функционально представлены, «встроены» в нее содержательные, структурные и многие иные компоненты одновременно, как минимум, трех метасистем – самой личности, ее социального окружения (социума) и совместной деятельности (Карпов, 2015, Т.1, с. 22).

Только с позиций метасистемного подхода возможно осуществить решение поставленной проблемы. Прежде всего, необходимо отметить, что в нашем исследовании проступочная деятельность – психологическое ее содержание закономерности и механизмы ее организации в целом. В нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть деятельность сотрудника ОВД – как сложную и эволюционирующую нелинейную систему. Со всей очевидностью, как подчеркивает А.В. Карпов, деятельность может быть эксплицирована лишь с позиции понятия «системный комплекс» (как гносеологическое средство), она реально (онтологически) является им.

Главный вопрос аспекта исследования характеризуется соответствующим объемом задач, в том числе: 1) установление закономерностей структурной организации изучаемого предмета; 2) обусловленность структурного плана исследования его специфическими особенностями по отношению к своеобразному классу систем со "встроенным" метасистемным уровнем.

А.В. Карпов констатирует: «Эти системы, атрибутивной особенностью которых «является то, что в их собственном содержании оказывается функционально представленной та общая целостность (метасистема), в которую они сами онтологически включены. Эта "включенность" носит очень сложный характер, которая по своей природе является подчеркнута функциональным, (а не "морфологическим", не субстанциональным) и представлено в феномене мультиплицирования "целого в части" (Карпов, 2015, Т. 2, с. 5).

Принимая точку зрения А.В. Карпова проступочная деятельность, с одной стороны может быть раскрыта в плане ее статики (а не в плане динамики), а, следовательно, проступок выступает в качестве «пост–системного» образования, согласно учения А.В. Карпова, «...образования метасистемного, являясь классическим примером инфраструктурного уровня деятельности, как паттерны действий» (Карпов, 2015, Т.1, с. 101).

Рассмотрение совместной деятельности (в нашем случае – проступков и характерных особенностей личности, их совершающих) – следует проводить через изучение метасистем, взаимодействующих с другими системами, в которые постоянно вносятся «возмущения», то есть элементы неупорядочности и хаоса. Профессор А.В. Карпов подчеркивает: «Внутренние противоречия, элементы дисгармоничности и постоянного внесения дезорганизации, неупорядочности, хаотичности, то есть асистемности становятся тем самым важнейшей категорией факторов собственного генезиса данного класса систем» (Карпов, 2011, с. 397).

Изучение проступков следует проводить также через изучение системного качества группы – контактности, на основе которой формируются и реализуются процессы гетеросуггестивного воздействия, то есть влияния группы на личности и обратно. Все это позволит определить теоретико–методологические и практические подходы к исследованию базовых социально–психологических основ феномена «проступок».

Таким образом, теоретико–практические исследования, направленные на осмысление проступочных ситуаций, поведения, деятельности по изучению данного явления методами социальной психологии посредством анализа, диагностики, прогнозирования, проведения профилактических работ по преодолению и предупреждению проступков в деятельности сотрудников ОВД, будут способствовать: нивелированию эффекта конфликта личностных и служебных их интересов, снятию в значительной степени уже имеющегося и устоявшегося в мнениях граждан отрицательного имиджа милиции – полиции, сохранению психического и духовного здоровья граждан России, в том числе тех, кто сам отвечает за безопасную жизнедеятельность в стране. Из этого следует, что к числу актуальных проблем относится и разработка социально–психологических подходов к оценке, диагностике, прогнозированию и предупреждению проступков в деятельности сотрудников ОВД.

Однако, сегодня значимой становится не только разработка методов ранней диагностики предрасположенности сотрудников ОВД к совершению проступков, но и проведение профилактических мер, направленных на их психологическое оздоровление.

Как видим, в сложившейся социально–напряженной общественной ситуации чрезвычайно актуальным становится поиск новой концепции, позволяющей выявить социально–психологические закономерности возникновения проступков в деятельности сотрудников ОВД и их влияние на жизнедеятельность общества в целом.

### **Литература**

Аргайл М. Условия счастья // Психология зрелости: учеб. пособие по возрастной психологии. Самара: Изд. Дом БАХРАХ–М, 2003.

Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход: монография. М.: РАО, 2011.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т.1: Метасистемный подход. М.: РАО, 2015.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т.2: Структурная организация. М.: РАО, 2015.

Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М.: Изд. центр Академия, 2001.

Синицына Л.В. Психологические средства коррекции эмоциональных состояний человека // Сборник статей молодых ученых. В 2 ч. Ч. 2. Хабаровск: ХГПУ, 2000. С.50-55.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТУПКА

**Л. В. Сеницына, С.В. Проценко**

**Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований феномена «проступок». Социально-психологическая концепция проступка разработана с учетом междисциплинарного характера изучаемой проблемы, с опорой на данные исследований по целому ряду наук и, прежде всего, по праву социологии, медицины, педагогики и, конечно же, психологии. Разработка концепции дала возможность поставить и сформулировать целый комплекс новых проблем системного комплекса «социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД» и наметить перспективы их дальнейшей разработки на основе ее концептуального аппарата. Социальная психология проступка в деятельности сотрудников органов внутренних дел может рассматриваться как одно из самостоятельных прикладных направлений современной социальной психологии.

Ключевые слова: проступок, системный комплекс, социальная психология проступка, метасистемный подход, антисоциальное действие, нарушение служебной дисциплины, административные правонарушения.

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF MISCONDUCT

**L. V. Sinitsyna, S. V. Protsenko**

**Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia**

The paper presents the results of theoretical and empirical studies of phenomenon of "misconduct". Social-psychological concept of misconduct is designed accounting the interdisciplinary nature of studied problem, based on survey data from different sciences and, especially, from law, sociology, medicine, pedagogy and, of course, psychology. The development of concept gave the opportunity to deliver and formulate a whole set of new problems of systemic complex "social psychology of misconduct in police officer's activity" and outline the prospects for their further development on the basis of its conceptual apparatus. The social psychology of misconduct in police officer's activities can be considered as one of independent application areas of modern social psychology.

Keywords: misconduct, systemic complex, social psychology of misconduct, meta-systemic approach, antisocial action, offence, administrative violations.

Сегодня проступки как обобщенное название различных видов правонарушений стали одними из самых распространенных противозаконных деяний, которые существенно тормозят проведение социально-экономических реформ в России. Проступки – это внесистемное образование, основанное на деструкции антисистем (Сеницына, 2009; 2010а; 2010б; Сеницына, Козлов, 2011б). Профессор А.В. Карпов подчеркивает: «Они – эти ставшие уже внутренними противоречия, элементы дисгармоничности и постоянного внесения дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности (асистемности) становятся тем самым важнейшей категорией факторов функциональной организации систем» (Карпов, 2015, Т.1, с. 378).

Проступок адекватнее всего описывается понятием «метадейственный уровень», «как синтез действия, который находится «под» уровнем автономной деятельности, но «над» уровнем отдельных действий». Деятельность сотрудников ОВД как раз и является таким образованием, которое обладает ярко и явно представленным полиметасистемным статусом. В этой деятельности функционально представлены, «встроены» в нее содержательные, структурные и многие иные компоненты одновременно, как минимум, трех метасистем: 1) личности сотрудника ОВД; 2) социума, окружающего личность (социальное окружение); 3) совместной деятельности (Сеницына, 2009; 2010а; 2010б; Сеницына, Козлов, 2011а; 2011б).

При этом изучение проступка с еще большей отчетливостью подтверждается концептуальной неполнотой традиционных – трехуровневых представлений о структуре деятельности (ощущается, не "сверху" от собственно деятельностного уровня, а "снизу" от него). Согласно традиционному представлению между уровнями автономной деятельности и действий нет никаких иных уровней организации. Эти два уровня являются исчерпывающими.

Разработанная социально–психологическая концепция проступка позволяет раскрыть одновременно:

1) содержательную сущность социальной психологии проступков не только как системного образования принципиально иного типа, но и как системного комплекса, порождаемого самой системой в системе хаоса;

2) «антисистемность», порождаемую самой системой, как ответная реакция на ее собственные недостатки, выполняя компенсаторную функцию, так как проступок не является «истиной системой»;

3) системный комплекс социальная психология проступка позволил выявить ее психологические особенности и показатели: структуру, факторы и механизмы формирования и развития; определить возможности диагностики, прогноза и социально-психологической профилактики.

Отметим особенности проступка на метадейственном уровне:

1. Метадейственный уровень позволяет определить содержательную сущность социальной психологии проступка.

2. Атрибутивной особенностью метадейственного уровня является антисистемный деструктивный характер, который порождается самой системой, как ответная реакция на ее собственные недостатки, выполняя компенсаторную функцию;

3. Проступочное поведение сотрудников ОВД можно классифицировать по четырем формам антисоциального поведения:

1) незначительные проступки нарушающие правила поведения в обществе (нормы морали, нравственности и т.д.);

2) нарушения служебной дисциплины или дисциплинарные проступки (правонарушение);

3) гражданско-правовой проступок (правонарушение);

4) административно-правовой проступок (правонарушение);

4. Логика развития проблематики метадейственного уровня социальная психология проступка подтверждает существование двух особых, специфических критериев:

1) самооправдание;

2) проступочная направленность.

Данные критерии имеют общий характер и раскрывают социальную психологию проступка в целом. Следовательно, предположение о существовании метадейственного уровня проступка в деятельности сотрудников ОВД и ее конкретное содержание находят свое теоретическое и эмпирическое подтверждение.

5. «Ресурсы» и «деструкторы» являются неотъемлемой частью метадейственного уровня проступка.

Метадейственный уровень порождается самой системой как ответная реакция на собственные недостатки, выполняя компенсаторную функцию. У системы появляется дополнительное время и возможность для латания «дыр» в ее функциональных отношениях с системным комплексом через «ресурс» (в нашем случае социально-психологическая профилактика проступков).

С другой стороны, реализация социально-психологической концепции проступка и комплексно-целевой программы (позволяющих осуществить социально–психологическую профилактику проступков в поведении сотрудников ОВД) позволяет констатировать положительную динамику изменений, произошедших с сотрудниками ОВД, по ряду показателей. Основные показатели: вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия, общий показатель агрессии, склонность к риску, общая тревожность, активность, настроение, цинизм, агрессивность, враждебность.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили, что социальная психология проступка в деятельности сотрудников ОВД обеспечивается сбалансированным распределением его «ресурсов» и «деструкторов» не только на всех уровнях его структурной организации, но и в системе всех видов детерминант. На основе выявленных особенностей служебных и социально-психологических взаимоотношений, а также личностных и поведенческих особенностей сотрудников ОВД можно прогнозировать возможность совершения личностью мелких, незначительных проступков, административных правонарушений и нарушений служебной дисциплины. Область профилактики проступочного поведения является одним из важных практических направлений, реализация которого позволила подтвердить актуальность теоретического направления исследования.

Анализ структуры нарушений служебной дисциплины у сотрудников ОВД (на примере ОВД республики Саха (Якутия), УВД по Приморскому краю, ОВД Санкт-Петербурга и Ленинградской области) позволил выделить следующие основные варианты проступков (Синицына, Гребенникова, Боброва, с. 364): 1) злоупотребление спиртными напитками или наркотическими средствами (на службе/в быту); 2) вербальная и физическая агрессия в отношении граждан; 3) невыход на службу без уважительной причины; 4) утрата служебных документов, имущества и спецсредств. При этом частота совершения проступков сотрудниками ОВД связана с возрастом и сроком продолжительности службы.

По результатам анкетного опроса сотрудников ОВД, склонных к совершению проступков, установлено, что опрошенный нами контингент среди других значимых жизненных ценностей выбирает пять: 1) здоровье (94 % опрошенных); 2) счастливую семейную жизнь (82 %); 3) материально обеспеченную жизнь (76 %); 4) наличие хороших и верных друзей (67 %); 5) интересную работу (60 %). К числу малозначимых жизненных ценностей для 92 % опрошенных относят: творчество, красоту природы и искусство, счастье других, общественное признание, познание.

По результатам исследования репертуара реагирования на служебные ситуации сотрудников ОВД, склонных к совершению проступков, и установления их социально-психологических характеристик были выявлены три возможных варианта их психо-эмоционального реагирования на значимые ситуации: 1) астено-депрессивный; 2) истеро-возбудимый; 3) аффективно-эксплозивный.

Для астено-депрессивного варианта психоэмоционального реагирования сотрудников органов внутренних дел, склонных к совершению проступков, характерна повышенная эмоциональная лабильность, пессимистичность, повышенный уровень феминности, тревожности, склонность к фиксации внимания на своих неудачах, сензитивность, упадническое настроение, интровертированность, высокие показатели фрустрации. Сотрудники с пониженным уровнем социальной активности демонстрируют низкий уровень проступочного поведения.

Для истеро-возбудимого варианта психоэмоционального реагирования сотрудников органов внутренних дел характерны демонстративность, эгоистичность, экстравертированность, низкий уровень морального контроля, внешне обвинительные тенденции, неискренность. Сотрудники со средним уровнем социальной активности демонстрируют средний уровень проступочного поведения.

Ведущими компонентами аффективно-эксплозивного варианта психоэмоционального реагирования у сотрудников органов внутренних дел являются: склонность к дисфории, категоричность, запелляционность, ситуационная обусловленность поведения, отсутствие конформности, конфликтность, агрессивность, пренебрежение к общепринятым нормам, низкий самоконтроль. Следует подчеркнуть, что сотрудники с высоким уровнем социальной активности демонстрируют высокий уровень проступочного поведения.

Необходимо признать, что социально-психологическая технология оценки и прогноза появления проступков у сотрудников ОВД в подгруппах с астено-депрессивным, истеро-возбудимым и аффективно-эксплозивным вариантами психоэмоционального реагирования позволяет с высокой точностью и достоверностью прогнозировать возможность появления проступков в поведении сотрудников ОВД. Разработанная структурно-функциональная модель

деятельности психологов, работающих в системе органов внутренних дел, позволяет оптимизировать работу, направленную на снижение уровня административных и служебных проступков в деятельности сотрудников ОВД. При этом внедрение в процесс реализации комплексно-целевой программы (КЦП) методов и приемов социально-психологической профилактики проступков у сотрудников ОВД позволяет достоверно снизить уровень совершения проступков сотрудниками правоохранительных органов. Результаты социально-психологического исследования, проведенного в рамках авторской программы социально-психологической профилактики проступков, подтвердили эффективность разработанных критериев, технологий и программ диагностики, прогнозирования и профилактики проступков.

Сравнение социально-психологических особенностей личности сотрудников ОВД с различным уровнем склонности к совершению проступков по данным тестов МЛЮ «Адаптивность», КОС, КОТ, СМИЛ, Прогноз-2 и 16-ФЛЮ позволило выявить высокую значимость коммуникативного потенциала, морально-нравственной нормативности, личностного адаптационного потенциала, а также продуктивности интеллектуальной деятельности, эмоциональной устойчивости, самоконтроля как социально-психологических факторов противоправного поведения.

Определены специфические социально-психологические особенности проступка как разновидности антисоциального поведения: 1) не несет криминальной оценки с точки зрения угрозы обществу; 2) проступок, неоднократно и безнаказанно совершаемый, ведет к негативным последствиям для морально-нравственного состояния как контактной группы, так и социума в целом; 3) ведет к негативным последствиям для исполнителя (снижение социально-психологических, морально-нравственных норм, принятых в обществе); 4) влечет за собой угрозу разрушения позитивных межличностных взаимоотношений; 5) ведет за собой социально-психологическую дезадаптацию как самих сотрудников ОВД, так и членов контактной группы; 6) влечет за собой эффект научения (заражения) членов контактной группы, склонных к совершению проступков.

Следует подчеркнуть, что личность правонарушителя, по нашему мнению, есть обобщенный статистический портрет, отражающий совокупность социальных признаков, выделяющих правонарушителей из населения, проживающего на определенной территории в тот или иной период. Для ее характеристики используются, в том числе и нравственно-психологические установки, отражающие отношение человека к его проявлениям в основных сферах деятельности (отношение к общегражданским обязанностям, государственным органам, закону, правопорядку, труду, семье, культурным ценностям и т.д.) (Синицына, Проценко, Боброва, 2008, с. 119).

Системный комплекс социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД имеет асистемную организацию, подчиненную определенной системе закономерностей, которые позволяют характеризовать ее как системную характеристику проступочных ситуаций, поведения и деятельности в деятельности сотрудников ОВД. Функциональные закономерности системного комплекса социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД определяются двумя основными категориями детерминант – особенностями проступочных ситуаций, поведения и деятельности (особенностями факторов, выступающих в качестве причин и условий, способствующих мелким, незначительным проступкам, нарушениям служебной дисциплины, административным правонарушениям) и выявленными типичными социальными свойствами и индивидуально-стилевыми качествами личности. Именно они выступают в качестве узловых детерминант к определенному поведению сотрудника ОВД в определенных ситуациях.

Разработан методический инструментарий исследования, адекватный его цели и задачам, а также специфическим характеристикам выборок испытуемых, включающий не только отбор наиболее эффективных из существующих методик, но и новые авторские методики диагностики проступков. Исследован системный комплекс социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД в исходном гносеологическом плане – онтологическом на ос-

нове реализации подходов социально-психологического и метасистемного. Раскрыты и комплексно изучены основные закономерности структурной организации социальной психологии проступков в деятельности сотрудников ОВД.

Выявлены и проинтерпретированы основные закономерности генезиса системного комплекса социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД. Обобщена совокупность полученных теоретических, экспериментальных и эмпирических результатов; сформулированы основные положения социально-психологической концепции социальная психология проступков в деятельности сотрудников ОВД и разработаны на их основе практические рекомендации для сотрудников психологических служб системы ОВД, направленные на совершенствование системы социально-психологической профилактики проступков в деятельности сотрудников ОВД.

Все выше перечисленное, позволяет сделать вывод о разработанности основных положений социально-психологической концепции проступка, а сама концепция способствует получению ответов на вопросы, включающие сущность и организацию, функции, генезис, детерминанты и критерии системного комплекса «социальная психология проступка в деятельности сотрудников ОВД».

### **Литература**

Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1. Метасистемный подход. М.: РАО, 2015.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 2. Структурная организация. М.: РАО, 2015.

Синицына Л.В. Социальная психология административных нарушений в коллективах органов внутренних дел. Хабаровск: Дальневосточный институт менеджмента, бизнеса и права, 2009.

Синицына Л.В. Основные детерминанты развития склонности у части сотрудников коллективов ОВД к совершению административных правонарушений, деликтов // Седьмая волна психологии. Вып.7. Ярославль, 2010а. С. 333-337.

Синицына Л.В. Социальная психология административных нарушений в коллективах органов внутренних дел // Вестник интегративной психологии. Москва, 2010б. С.207-209.

Синицына Л.В., Гребенникова Е.А., Боброва А.В. Состояние и пути совершенствования системы организации воспитательной работы морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава органов внутренних дел. Хабаровск: ДВИМБП, 2009.

Синицына Л.В., Козлов В.В. Психологическая обусловленность корневых эпизодов в поведении нарушителя // Седьмая волна психологии. Вып.8. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2011а. С.185-191.

Синицына Л.В., Козлов В.В. Социальная психология проступков. В 2 ч. Хабаровск: Дальневосточная академия государственной службы, 2011б.

Синицына Л.В., Проценко С.В., Боброва А.В. Место психологии, на примере дорожно-транспортных правонарушений // Право и образование. 2008. №1. С.118-123.

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

**Т. П. Скрипкина**

**Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия**

Работа выполнена в рамках проекта РНФ № 16018-10434

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается российское общество на пути к социокультурной модернизации. Показано, что большинство проблем носит социально-психологический характер, связанный с социальными рисками современности, порождаемыми недооценкой роли отдельной образованной, креативной, активной, конкурентоспособной, ориентированной на успех личности, в связи с чем особая роль отводится образованию.

Ключевые слова: социокультурная модернизация, конструктивизм, гражданская идентичность, толерантность, доверие, консолидация общества, социальная мобильность.

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL MODERNIZATION OF SOCIETY AND EDUCATION

**T. P. Skripkina**

**Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia**

The article discusses the problems that Russian society face towards socio-cultural modernization. It is shown that most of the problems is the socio-psychological character associated with social risks of modernity, caused by the underestimation of the role of the separate well-educated, creative, active, competitive, success-oriented personality, therefore, education plays the special role.

Keywords: socio-cultural modernization, constructivism, civic identity, tolerance, trust, social consolidation, social mobility.

За последние 15-20 лет разнообразный и непредсказуемый мир, в котором мы живем, необычайно изменился. Он наполнился новыми смыслами и новой культурной этикой. Трендом обыденного сознания стали понятия, которые раньше встречались только в научных работах ученых, такие как ксенофобия, нетерпимость, жестокость, агрессия, вандализм, рационализм, прагматизм. Можно привести сотни примеров того, когда жестокость обыденного поведения людей поражает воображение. Многие гуманистические ценности, которые раньше казались естественными и незыблемыми и изучению которых посвящались работы множества ученых, такие как альтруизм, эмпатия, справедливость, дружба, жалость, честность, сотрудничество, солидарность стали казаться устаревшими, архаичными и неработающими в социуме. Что же все-таки происходит с культурой и почему ее культурная этика так стремительно изменилась?

По мнению многих авторов, происходящие изменения в российском социуме, видимо, связаны с тем, что Россия в настоящее время занимает промежуточное положение, она находится в процессе перехода от индустриального общества к постиндустриальному. И переход этот оказался очень болезненным, выражаясь словами польского антрополога и культуролога П.Штомки «культурно травмирующим» (Штомка, 2001). Но есть надежда, что травма со временем заживет и наше общество войдет в постиндустриальный мир, признающий главенствующими гуманистические ценности, иначе мы просто не выживем.

Современный постиндустриальный этап развития цивилизации сопровождается формированием новой культурной ситуации, получившей название постмодернизм, который стремительно проявляется во всех сферах культуры и науки. Его основополагающая идея - ориентация на гуманистические принципы, связанные с признанием разнообразия культур, плюрализма мнений, планетарным мышлением, защитой окружающей среды.

В результате в современном мире произошла радикальная переоценка многих, долгие годы, казавшиеся устоявшимися нормами и стереотипами, связанными с этикой смысла жизни, отношений между полами, понимания свободы самовыражения, традиций рациональности. Эти изменения произошли при непосредственном воздействии новой культуры, культуры постмодернизма.

Особенности культуры постиндустриального общества, ее методологические, теоретические и прикладные аспекты множество раз анализировались представителями общественных наук, как зарубежными, так и отечественными. Среди зарубежных исследователей наибольшую известность получили работы У.Бэка, Э.Гиденса, П.Штомпки и многих других (У.Бэк, 2000, Э.Гиденс, 1994, П.Штомпка, 2001). В общественных науках среди отечественных авторов наиболее признанными являются труды А.С.Ахиезера, Н.В.Зубаревич, Э.А.Орловой и др. (Ахиезер, 2000; 2001; Зубаревич, 2010; Орлова, 2001).

В многочисленных попытках осмысления данной проблемы накоплен огромный теоретический опыт анализа процессов перехода от традиционного к индустриальному обществу, проанализированы различные сценарии, возникающие на этом пути, выявлены общие закономерности и особенности, связанные со спецификой общества и страны, вступающей в постмодерн.

В данной ситуации не может оставаться в стороне и образование как огромная часть культуры, связанная с развитием главного стратегического потенциала страны. Молодежь – не безвременная сущность, ее становление, ее человекообразование происходит в определенных социокультурных условиях, которые заданы рамками культуры, внутри которой она развивается. Образование в самом широком смысле играет роль модератора в становлении картины мира подрастающего поколения.

Молодому поколению должно быть очень сложно «становиться», саморазвиваться на переломе культур. И тем важнее роль образования и образовательных институтов, которые сами находятся в состоянии постоянного реформирования.

Произошедший культурный поворот подобен тектоническому сдвигу, он изменил понятие рациональности, объективности, представления о соотношении объективного и субъективного, представления о научной картине мира, а также о закономерностях становления индивидуальной картины мира каждого конкретного человека.

Культурный поворот, прежде всего, связывается с эпистемологическими сдвигами, произошедшими в социальных науках. Культурным поворотом называют изменения в понимании самой природы научной объективности, развитие постнеклассического знания, конструкционизма, постмодернизма и постструктурализма.

Изменилось и отношение к научному знанию в связи с принятием идеи нестабильности, а также признанием темпоральности и множественности знания, исключающего детерминизм. При построении знания во главу угла ставится социальный субъект как источник преобразований.

В системе социального знания особая роль отводится психологическому знанию, связанному с постнеклассическим периодом своего развития. Кардинально изменилось понимание сущности человека, который интерпретируется как саморазвивающаяся открытая, самоорганизующаяся система, что актуализирует изучение огромного количества новых проблем, решение которых невозможно вне антропологического понимания сущности человека. В этой связи постнеклассический период развития психологического знания органически связан с поиском новых методологических оснований и ориентиров дальнейшего развития и психологии

как науки и ее значения и роли в порождении различных сценариев модернизации. При построении знания социальный субъект рассматривается как источник основных преобразований. Конструируются новые модели интерпретации, в основе которых лежит растущее разнообразие взглядов на мир, а знание понимается как интерпретация.

В психологическом знании культурный поворот отмечен появлением новых направлений эпохи постмодерна: социального конструкционизма, нарративной психологии, дискурсивной психологии.

В целом на сегодняшний день конструктивизм и конструкционизм является той методологической платформой, которая задает для представителей социальных наук ориентиры, позволяющие на современной научной основе осуществить в современном обществе переход от логики конфликта, ксенофобии и насилия к логике толерантности. В самой основе социального конструктивизма заложено стремление к уважению способам жизни и убеждениям, даже если они не являются традиционными в обществе, к рефлексии и уважению собственной принадлежности (исторической, расовой, национальной, половой) и принадлежности других людей.

Парадигма социального конструктивизма направлена на анализ социальных взаимодействий в процессе познавательного акта, связанного с социокультурным контекстом как средством передачи социальных значений, конструируемых в процессе социальных взаимодействий. Именно поэтому социальный конструктивизм является той методологической базой, на которой только и возможно обоснование и социокультурной модернизации образования, направленной на идею свободного развития индивида в соответствии со своими способностями, возможностями и потребностями.

В целом любое общество заинтересовано в том, чтобы у его членов сформировалось мышление открытого типа, способное к диалогу с представителями различных мировоззрений и политических взглядов, к устранению предубеждений и ксенофобии на основе терпимости и конструктивного сотрудничества во имя самосохранения и саморазвития. Вместе с тем, созданный в результате жизнедеятельности людей человеческий мир характеризуется противоречиями, напряжением, и постоянно возникающими очагами насилия.

Российская Федерация, не является исключением. В силу многих фактов уровень опасности здесь достаточно высок, что позволяет охарактеризовать ее как «общество риска», для которого формирование толерантной культуры доверия и кооперации выступает приоритетом.

Толерантность выступает как норма культуры или цивилизационная норма. По мнению А.Г.Асмолова (Асмолов, 2002) толерантность как норма культуры и как цивилизационная норма в обществе выполняет значительное количество важнейших функций, важнейшей из которых является поддержка разнообразия сложных систем. Это первая и ключевая функция толерантности, в том числе полиэтничности, поликультурности.

В то же время, ксенофобия понимается как то, что в историко-эволюционном анализе отражает тенденцию к уменьшению разнообразия разных систем. Именно она приводит к тому, что появляются авторитарные, тоталитарные мировоззренческие системы, реализующие идеологические установки фундаментализма и фанатизма.

Согласно А.Г.Асмолову, у психологической науки есть не только призвание помогать отдельным людям и социальная ответственность, но и миссия (как науки о человеке) способствовать гуманизации общества.

Существуют разные подходы к модернизационной политике. В современной России в настоящее время поводится государственная политика, направленная на технологическое развитие государства, с целью возвращения страны в число высокоразвитых стран с ориентацией на инновационное развитие. Общее значение термина «модернизация» включает в себя два основных понятия, дополняющих друг друга, «технологическая модернизация» и «социокультурная модернизация». Невозможно проводить модернизацию без участия в процессах внедрения инновационных технологий высокопрофессиональной и способной к саморазвитию среде. Несформированное инновационное общество – это общество незаинтересованного, непонимающего происходящего, безинициативного гражданского большинства.

Все эти обстоятельства существенно тормозят модернизационные процессы в стране. Страна оказалась также не готова к культуре потребления, которая на уровне массового сознания неимущего народа вызывает скорее негативное отношение. По нашему мнению, это связано с тем, что в индустриально развитых странах культура потребления органически связана с эффективной инновационной экономикой и не существует отдельно от культуры труда. Потребительское отношение к жизни отрицает ценности труда, творчества, свободы развития и саморазвития. Естественно все это тормозит развитие экономики и является огромным препятствием на пути к модернизации.

В начале XXI века было предложено еще одно значение концепции модернизации – «социокультурная модернизация», которая предполагает иную модель государственного развития, сконцентрированную на формировании инновационной активности, мотивации достижения и саморазвития в течение всей жизни, на основе ценностей гражданского общества духовно консолидированных людей, умеющих жить многонациональном и многоконфессиональном российском государстве.

В настоящее время в отечественной науке существует несколько концепций социокультурной модернизации общества. Но сквозной линией через все подходы просматривается идея о том, что решить проблемы модернизационных процессов возможно лишь, повысив роль человеческого фактора, включая в качестве субъекта модернизации различные институты гражданского общества, которые лишь и могут создать условия для участия активных, ответственных, креативных граждан в развитии государства.

По мнению ряда авторов, декларируемые ценности образования и науки резко расходится с реальностью, что связано с рисками недооценки социальных и ментальных эффектов образования в государственной политике. По мнению одного из идеологов концепции социокультурной модернизации образования А.Г.Асмолова (Асмолов, 2008), эти риски сводятся к следующим:

- отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;
- кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в дезадаптации родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой), семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;
- рост социального сиротства;
- феномен детского нищенства;
- феномен ранней коммерциализации подростков, обуславливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность взаимодействия с криминальными слоями общества;
- риск нарастания агрессивно-насильственного поведения подростков (деструктивные действия, нарушающие личностную и физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);
- рост детской и подростковой преступности;
- рост детей – жертв насилия;
- снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;
- личностная незрелость, включая моральную незрелость;
- неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями.
- риск «поколенческой неизвестности», что означает отсутствие опоры на социальный портрет будущего поколения.

К основным социальным и ментальным эффектам социокультурной модернизации образования А.Г. Асмолов отнес следующие эффекты:

- формирование позитивной гражданской идентичности в условиях полиэтничного, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

### **Литература**

- Асмолов А.Г. Толерантность как культура XX века //Толерантность: объединяем усилия. М.: Летний сад, 2002, С.150-181.
- Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. №1. С.65–86.
- Ахиезер А.С. Философские основы социокультурной теории и методологии // Вопросы философии. 2000. № 9.
- Ахиезер А.С. Между Я и Другим // Мир психологии. 2001. № 3. С.16-27.
- Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5. С.107-134.
- Зубаревич Н.В. Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010.
- Орлова Э.А. Социокультурные предпосылки модернизации в России // Библиотека в эпоху перемен: Информ. сб. (Дайджест). Вып. 2 (10). М.: Изд. РГБ, 2001.
- Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социол. исслед. 2001а. №1. С.6-16.
- Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе // Социол. исслед. 2001б. № 2.

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА ПРИ ПОДЛИННОМ ЛИДЕРСТВЕ**

**Ж. Старк\*, Л. Кеверески\*\***

**\* Центр высшего образования, Ново-Место, Словения**

**\*\* Университет "Св. Климента Охридского", Битола, Македония**

Основной целью данной работы является на основе обзора, анализа и синтеза научной информации из баз данных COBIS.SI, Google Scholar, Business Source Premier и Academic Search Elite определить, какие лидерские навыки являются наиболее характерными у менеджеров для развития психологического капитала в организациях. Исследование основано на анализе 16 выбранных оригинальных научных исследований. В результате исследования был получен качественный синтез информации, которая была объединена в 5 содержательных категорий: внедрение подлинного лидерства в организациях, измерение подлинного лидерства, способности подлинного лидера, роль подлинного лидера в развитии психологического капитала, позитивное влияние подлинного лидерства. Мы обнаружили, что разработка и реализация психологического капитала является наиболее характерным для подлинного лидерства, и это оказывает позитивное влияние на мотивацию и производительность сотрудников.

Ключевые слова: подлинное лидерство, подлинный менеджер, измерение подлинного лидерства, психологический капитал.

# DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL WITH AUTHENTIC LEADERSHIP

**J. Starc\*, L. Kevereski\*\***

**\* Higher Education Centre, Novo mesto, Slovenia**

**\*\* University "St. Kliment Ohridski", Bitola, Macedonia**

The main purpose of this paper is on the basis of the review, analysis and synthesis of scientific information from the database COBIS.SI, Google Scholar, Business Source Premier and Academic Search Elite determine which are the most authentic leadership skills of manager for the development of psychological capital in organizations. The survey is based on an analysis of 16 selected original scientific research. In a qualitative method was obtained information merged into 5 content categories: the introduction of authentic leadership in the organization, measurement of authentic leadership, the ability of an authentic leader, role of authentic leader in the development of psychological capital, the positive impact of authentic leadership. We have found that the development and implementation of the psychological capital is best suited with the authentic management style, which influence the motivation and performance of employees.

Keywords: authentic leadership, authentic manager, measurement of authentic leadership, psychological capital

## 1. INTRODUCTION

Authentic leadership is a concept that provides employees in organizations with a way of responding to a new, suitable form of leadership (Dimovski et al., 2009, p. 90). In such organizations, top-level management can no longer have full power; this power is slowly being distributed among all employees, thus making the old hierarchical structure a thing of the past. However, leading still remains interesting and at the same time difficult for people, because it is changing together with the changing organizational forms. The people are able to adapt to any form of organization, which thus enables them to increase their impact. By changing themselves, they are developing their work advantages, creating a more positive attitude towards co-workers and their surroundings, and broadening their horizons. They are also attaching greater importance to their decisions. People who are capable of making their own decisions and building on them, soon become role models to their co-workers. Co-workers need active leaders, who will view changes as opportunities, and who will be able to pass this on to them.

An authentic leader in a contemporary organization ensures the dispersion of values, which range from the personal identification of members with the organization, and the creation of common symbols and examples to promoting positive leadership, flexibility, trust, optimism and the development of self-confidence (Avolio, Gardner, 2005). An authentic leader in a learning organization encourages employees by making the model of positive organizational behaviour a part of every individual. Authentic leaders are deeply aware of their own way of thinking and behaving, and are perceived by others as though they are aware of their own and of other people's values, moral views, knowledge and advantages. They are also aware of the context in which they are operating and are self-confident, full of hope, optimistic and have a high moral character (Dimovski, 2009, p. 106).

Authentic leaders are best described as leaders who lead with their example by showing transparent decision-making, self-confidence, optimism, hope and flexibility, and by putting their words into action. The positive emotions of an authentic leader spread in the processes of social impact, which promotes the positive cognitive and emotional development of employees (Dimovski, 2009, p. 108). Self-confidence, humility, striving towards improvement, leading and looking out for others are the most valued traits of authentic leaders (Ramšak, 2014, p.165). Researchers have confirmed that there is a connection between how authentic leaders perceive themselves and how they are perceived by their followers, since leaders perceive themselves as more authentic than they are perceived by their employees (Černe et al., 2011, p. 204).

Authentic leaders are great in the role of mentors to other employees; they always find the time for their employees. The organization in question has various methods for increasing positive psychological abilities for developing psychological capital (Dimovski et al., 2010, p. 220; Černe, Penger, 2010, p. 828): self-awareness; self-regulation; personal positive development; positive feedback from leaders when employees perform well; remuneration for individuals or groups for special achievements and successfully completed projects; a programme for learning and mentoring, and for self-assessment/a personal development plan.

Authentic leaders are those who lead with a purpose, with values and integrity (Khan, 2010, p. 168), are deeply aware of their own values, and believe that they are self-confident, genuine, reliable and trustworthy, focused on the future, and prioritize the development of their co-workers. It is their responsibility to perform their work honourably and enable the development of all those around them (Dimovski et al., 2009, p. 109), to broaden their horizons, and create a positive organizational environment (Ilies et al., 2005). In contemporary organizations they ensure the dispersion of values, which range from the personal identification of members with the organization, and the creation of common symbols and examples to promoting positive leadership, flexibility, trust, optimism and the development of self-confidence.

The role of a leader is to determine what they can do to achieve a positive, natural growth, which promotes sustainable performance, and what they need to do for the development and nature of authentic leadership within themselves and within the organization. Luthas and Avolio (2003, p. 4) distinguish the effectiveness of authentic leaders by five important characteristics, which are reflected in: setting high goals for their needs and selecting difficult tasks; a high motivation level; needing challenges to be engaged; investing the efforts needed to achieve their goals; and perseverance when encountering barriers.

Authentic leadership as a positive form of leadership promotes the development of structures and approaches that focus on the development of the psychological capital of employees and on collaboration (Gardner, Schermerhorn, 2004). The enthusiasm of employees has proved to be positive and closely connected with various key business results, including productivity, customer satisfaction, profit, accidents, employee fluctuation, culture, and image (Dimovski et al., 2009, pp. 107-108).

## 2. METHODOLOGY OF RESEARCH

A meta-synthesis of a scientific literature review was chosen. The following databases were used: COBIS.SI, Google Scholar, Business Source Premier and Academic Search Elite. The key search phrases were: ability of authentic leader, authentic leader, authentic leadership, training authentic leader, managerial skills, organizational learning, employee empowerment and managing knowledge. The narrow search criteria were: the time frame from 2005 to 2016 and the full text of articles. All of the abstracts of the selected hits were reviewed for the purpose of finding potentially suitable papers and selecting those that would be suitable for further review.

## 3. DATA ANALYSIS AND RESULTS

From the aspect of the hierarchy of evidence in scientific research work, the aim was to find potential publications of various analyses, comparative studies and other basic, development or applied research studies in the Slovenian and English language in the database. The number of units found is listed separately according to the publication time frame from 2010 to 2016, which enables us to infer an increase or decrease in the topicality of the issue in question or in the frequency of the use of individual terms or phrases. The initial criteria for inclusion in the research were met by 71 potentially relevant units. In order to assess the quality of the analysed papers, criteria were used which, according to Vogrinc (2008, p. 141), are the most suitable for assessing the quality of a literature review in a qualitative research study. These criteria are authenticity, familiarization with the background of origin, the message conveyed, and understandability.

The final analysis thus included 16 papers that were based on genuine and unbiased statements, and contained accurate and authentic data. The background of the origin of an individual study was also examined. In addition to the author and his/her level of education, we also examined the

purpose for which the work had been written. Based on the criterion of communicative value, we included research studies with rich contents or those which contained information relevant to the aims of this research study.

During the qualitative analysis of articles, 5 content categories were defined:

- introduction of authentic leadership into organizations, measuring authentic leadership, abilities of an authentic leader, the role of an authentic leader in developing psychological capital.

- introduction of authentic leadership: authentic leadership is not widespread enough in organizations and consequently leaders are not familiar with this leadership style.

- measuring authentic leadership: each measurement for research purposes is a challenge. The main challenge is obtaining reliable and relevant data through measurement. Researchers propose various methods of measuring authentic leadership. It is likely that different methods of measuring authentic leadership are suitable for different organizations. Each measurement method has its weaknesses, for instance the self-assessment method. Each organization strives for perfection, which is why self-assessment may provide distorted data. If we wish to demonstrate the effects of authentic leadership on an organization, then we must consider different methods of measuring and researching the leadership style in question.

- abilities of an authentic leader: an authentic leader is a person who must have many positive qualities in order to successfully introduce such a leadership style into an organization. Above all, such a leader must identify with other employees and enable them to make important decisions within the organization together.

- role of an authentic leader in developing psychological capital: the role and importance of authentic leadership can be illustrated with the introduction of annual interviews of employees into organizations, however, they are not yet directed towards authentic leadership, which is why leaders in organizations are not qualified enough to introduce annual interviews that would enable the development of psychological capital.

- positive impact of authentic leadership: if an authentic leader is suitably qualified, he/she can contribute much to an organization. Other employees accept him/her as the leader, while being given a sense of greater power by participating in the making of decisions.

The leadership function as part of the management process within an organization is undoubtedly becoming more and more demanding, and requires new, genuine models of authentic leadership. In order to maintain a competitive position, it is therefore necessary to continuously invest in new knowledge and development pertaining to the development of leaders and their followers, i.e. the employees. Such challenges require a revised view of restoring and preserving self-confidence, trust and optimism in the leadership process, and the abilities to recover quickly during crisis situations, and show flexibility and dynamism.

#### 4. CONCLUSION

The most suitable leadership style for developing psychological capital is the authentic leadership style, which influences the performance of an organization. The reasons for this are responding to situations, generating positive human resource outcomes, communicating goals clearly, and employees participating in feedback, which is of key importance for strategic human resource management. Research has shown that when employees participate in authentic leadership they become more satisfied and motivated. The role of authentic leadership is of exceptional importance in realizing the strategy of strategic human resource management, the importance of the traits of authentic leaders, and the long-term stance within the organization. An authentic leader triggers activities among members of the organization with the intention of making the model of positive organizational behaviour a part of the personal and professional growth of an individual.

#### References

Avolio B. J., Gardner, W. L.. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 2005. Vol. 16. No. 3. P. 315-338.

Černe M., Penger S. Razvoj konceptualnega modela avtentičnega vodenja. *Teorija in praksa*, 2010. Vol. 47. No. 4. P. 819-842.

Černe M., Škerlavaj M. Authentic leadership, creativity, and innovation: a multilevel perspective, 2011. [<http://www2.hull.ac.uk/hubs/pdf/M%20Cerne,%20M%20Škerlavaj.pdf> ].

Dimovski V. et al. Authentic leadership in contemporary Slovenian business environment, 2010. [<http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-DOJ4DXWP> ].

Dimovski V., Penger S., Peterlin J. Avtentično vodenje v učeči se organizaciji. Ljubljana: Planet GV, poslovno izobraževanje, 2009.

Dimovski, V., Grah B., Penger S., Peterlin, J. Authentic Leadership in Contemporary Slovenian Business Environment: Explanatory Case Study of HERMES SoftLab, 2009. [<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/orga.2010.43.issue-5/v10051-010-0021-2/v10051-010-0021-2.pdf>].

Gardner W. L., Schermerhorn J. R. (2004). Unleashing individual potential: Performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 2004. Vol. 33. No. 3. P. 270–281.

Illies, R., Morgeson, F. P., Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16. P. 373–394. [<http://www.holisticdevelopment.org.nz/Media/Default/Resources/LEAQUA805.pdf>]

Luthans, F., Avolio, B. J. Authentic leadership: A positive development approach. In: Cameron, K. S., Dutton, J. E., Quinn R. E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Fransisco: Berrett-Koehler, 2003. P. 241-258.

Vogrinc J. Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008.

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СЕРБИИ**

**С. Стойилькович, М. Джекич, Е. Тодорович**  
**Университет Ниша, Ниш, Сербия**

Целью исследования было изучение межличностной направленности сербских студентов, опираясь на теорию Карен Хорни. Выборка состояла из 300 студентов, в возрасте 23-26 лет, которые изучают социальные, медико-биологические и технические науки. Результаты показали, что филантропическая направленность была значительно выше, чем человеконенавистническая во всех группах студентов. Ориентация «к людям» была более распространенной характеристикой студентов, чем ориентация «вдали от людей» и «против людей». Не было никаких различий в уровне филантропии (потребности в людях и дружбе) между студентами различного профессионального выбора. Недоверие и тенденция к социальной изоляции (мизантропическая направленность) была у студентов гуманитарных специальностей ниже, чем у студентов технических наук.

Ключевые слова: интерперсональная направленность, филантропическая направленность, мизантропическая направленность, теория Карен Хорни, сербские студенты, профессиональный выбор.

## **INTERPERSONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN SERBIA**

**Snežana Stojiljković, Mirjana Đokić, Jelisaveta Todorović**  
**University of Niš, Niš, Serbia**

The purpose of the study was to examine the interpersonal orientation of Serbian students, starting from the Karen Horney's theory. The sample consisted of 300 students, aged 23-26 years, studying social, biomedical and technical sciences. The results showed that philanthropic orientation was significantly higher than misanthropic orientation in all student groups. Orientation 'towards people' was more prevalent characteristic of students than moving 'away from' and 'against the people'. There were no differences in the level of philanthropy (need for people and friendship) between

students of different professional choices while distrust and tendency to social isolation (misanthropic orientation) was lower in the students of humanities than in technical sciences students.

Keywords: interpersonal orientation, philanthropic orientation, misanthropic orientation, Karen Horney's theory, Serbian students, professional choices.

### Introduction

Regardless of the theory, there is much agreement that the human individual is a social being. The individual, as a biological entity, becomes a personality only in a social context. These topics have been discussed a lot in the context of the so-called Russian schools, and certainly it should be mentioned contributions of Rubinstein, Leontiev and Vigotsky. (Леонтьев, 1975). Despite the differences, Western psychologists also emphasize the importance of social context for the development of personality, especially the quality of parents-child relationship. Already in early childhood, according to the psychoanalytic, a person acquire basic trust in people, while negative life experiences can result in a form of doubt and distrust in people in general (Aluja et al., 2005). Studying these issues relates to the question whether someone is a philanthropic-minded or, on the contrary, constantly in conflict with others and prone to some forms of asocial and antisocial behavior.

### Interpersonal orientation

Karen Horney (1950, according to: Hornaj, 2004) emphasized the importance of relationships with 'significant others' (primarily parents) for the child's development. The context of growing up and the way a child experiences his / her interactions with parents are the basis for the child's attitude towards other people from the environment. That early model can be generalized and thus it remains effective even in interpersonal relationships of an adult. In adequate conditions and environment that provides support, love and safety, the child will develop into a healthy and mature person. If developmental conditions are unsupportive, the child won't be able to develop in accordance with his/her true Self, which can cause *basic anxiety*. It represents the child's feeling of being isolated and helpless in a potentially hostile world (Horney, 1991).

The anxious child uses different tactics trying to deal with unpleasant feelings of abandonment and helplessness. He may become emotionally distant, overly obedient in order to recover love, or will try to struggle against those people who hurt him/her. Each of these tactics for resolving difficulties is unrealistic but can assume the role of instincts or needs in personality dynamics. Horney (2004) calls them *neurotic needs* because they are irrational solutions that inevitably clash and lead to inner conflicts. She described three basic attitudes towards oneself and generalized others and also towards life in general, and that is why they can be considered as 'interpersonal orientations' (Horney, 1945, according to: Pavićević and Stojiljković, 2016).

1. *Moving towards people* is typical for people who, due to the feeling of helplessness, have a strong need for love and approval, and they constantly try to find a person who will fulfill that need.

2. *Moving against people* manifests as a constant distrust of other people's intentions and willingness to struggle with others. Living in belief that life is a struggle where the strongest win, these persons tend to control and submit other people in order to achieve success and appreciation.

3. *Moving away from people* is typical for people who are trying to avoid any kind of attachment and connectedness; they refuse to cooperate and also to compete with other people. They manifest a great level of independence and self-sufficiency and they do not care to conform to social norms.

### METHODOLOGY

#### Purpose and objectives of the research

The purpose of the study was to examine the interpersonal orientation of students in Serbia. The following objectives were set:

1. Examine the level of philanthropic and misanthropic interpersonal orientation of students;
2. Determine the differences in interpersonal orientation of students with respects to their professional choice?

### Variables and instruments

*Interpersonal orientation* is understood as an attitude towards oneself and generalized others, according to Horney's standpoint. That attitude can be positive and based on trust, rejecting and hostile, or distant and imbued with the tendency towards self-sufficiency.

*IO – Interpersonal Orientation Scale* (Bezinović, 2002) consisted of 29 statements, arranged into four subscales. The respondents were asked to assess their agreement with each of statements on 5-point Likert scales (0=not at all agree, 4=totally agree). Author singled out two general factors. The first one, named *philanthropic orientation* ('towards people') contains *need for people* and *friendship*. The second factor, named *misanthropic orientation*, includes *distrust* (moving 'against people') and *social isolation* ('away from people'). Cronbach Alpha reliability coefficients in our sample ranged from .71 to .90.

*Student's professional choice* represents his/her choice to study some faculty at the University of Nis, Serbia.

### Sample and procedure

The sample included 300 students (4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> year of study), divided into three groups with 100 students of social, biomedical and technical sciences respectively.

The respondents were informed about the purpose of the research and that data will be kept in accordance with the Code of Ethics of Psychologists of Serbia. They voluntarily agreed to participate, so informed consent of the subjects was gathered.

## RESULTS AND DISCUSSION

The level of philanthropic and misanthropic interpersonal orientation of students

The level of philanthropic orientation was quite high; mean scores were 38.41, 38.55 and 39.10 for social science, biomedical and technical students respectively. Misanthropic orientation were significantly lower; mean scores were: for social science students 14.18, for biomedical students 13.99 and for technical students 21.43.

Differences in interpersonal orientation concerning professional choice of students

Analysis of variance showed that no differences were found between students of social, biomedical and technical sciences concerning the philanthropic orientation. ANOVA has also indicated statistically significant differences in the level of distrust ( $F_{(299)} = 10.927$ ,  $p < 0.01$ ), social isolation ( $F_{(299)} = 24.559$ ,  $p < 0.01$ ), and overall misanthropic orientation ( $F_{(299)} = 18.235$ ,  $p < 0.01$ ): students of technical science scored higher than other two groups of students.

According to Horney, distrust represents orientation against people which can be seen as distrust of other people's intentions and readiness to struggle with others. Sometimes they choose realistic way of competition with others and develop their efficiency to perfection and thus succeed in their work. Social isolation indicate someone feeling of self-sufficiency and tendency to withdrawal from people, a strong need for independence which sometimes looks like a need for loneliness. In many cases, this means that they don't want to be emotionally engaged either in cooperation or in competition with others.

Above mentioned characteristics were not high although were higher in students of technical sciences than in students of social and biomedical sciences. This can be partly explained from the perspective of Holland's RIASEC typology of professional interests (Holland 1997, according to: Hedrih, 2009) and findings about connectedness between personality characteristics and professional choices. Technical science students belong mainly to so-called realistic type that characterized by interest in working with things, manipulation of material objects, tools, machines and technical devices. These professions also require the characteristics of conventional Holland's type (interest in implementing procedures and activities that include clearly structured tasks, practical-minded) and lesser investigative type (analytical, ambitious people with interest for applying of logical abilities in solving problems) Future work of students of technical science does not necessarily involve constant communication with people, which is very important for occupations in the field of humanities (social

type). So studying technical sciences requires students to be rational, quite independent and practical-minded, their focus is on practical instead of abstract problems, while students of social and biomedical sciences have to be communicative, cooperative, empathetic and people-oriented.

### Conclusion

Philanthropy is more important interpersonal orientation than misanthropy on the entire students' sample. In general, orientation 'towards people' is more dominant interpersonal orientation of students than moving 'away from' and 'against the people'. This finding indicated positive value orientation of students' population in Serbia.

There were no differences in the level of need for people and friendship, which were quite high in all students groups. Distrust and tendency to social isolation was found to be lower in the students of humanities than in technical sciences students. Indirectly it was shown that philanthropy is a prominent feature of Humanities students who are preparing to work in the helping professions.

From the standpoint of long-term interests of society, it is important to promote pro-social orientation and awareness of social responsibility of each individual as a member of the community, which is represented, by the way, through philanthropic interpersonal orientation.

Acknowledgement. The paper was created as a part of the project 179002D funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

### References

- Aluja, A., del Barrio, V., & Garcia, L.F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values, and socialization behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 903-912. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.028
- Bezinović, P. (2002). Skala interpersonalne orijentacije-IO. In: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (eds.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika*. Svezak 1 (69-72). Zadar: Filozofski fakultet.
- Hedrih, V. (2009). Profesionalna interesovanja i osobine ličnosti. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 6, No.8, 155-172.
- Hornaj, K. (2004). *Naši unutrašnji konflikti*. Beograd: Čigoja.
- Horney, K. (1991). *Neurotična ličnost našeg doba*. Beograd: Vojislav Milić MOND.
- Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат.
- Pavićević, M., Stojiljković, S. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, 9(3), 293-311. Doi:10.19090/pp.2016.3.293-311

## ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

А. Н. Тимохович

Государственный университет управления, Москва, Россия

В работе представлены результаты эмпирического исследования проблемы самореализации молодежи в современном российском обществе. Проанализированы мнения респондентов относительно возможности самореализации в учебной деятельности, в досуговой деятельности, в политической деятельности. Выявлены представления молодежи о важности самореализации.

Ключевые слова: самореализация, молодежь, образовательное учреждение, миграционные установки.

## PROBLEM OF YOUTH SELF-REALIZATION IN MODERN SOCIETY

A. N. Timokhovich  
State University of Management, Moscow, Russia

The paper presents the results of empirical study of the problem of youth self-realization in contemporary Russian society. The respondents' opinions regarding the possibility of self-realization in the educational activities, leisure activities, political activities were analyzed. Young people's perceptions about the importance of self-realization were identified.

Keywords: self-realization, youth, educational institution, migration facilities.

Проблема самореализации личности является междисциплинарной. Различные элементы, аспекты, факторы, составляющие процесс самореализации, рассматриваются представителями социальных и гуманитарных наук. Актуальность исследования проблемы самореализации молодежи подтверждается многими факторами. Во-первых, в любые исторические периоды молодежь выступает в качестве движущей силы развития общества в целом, то же самое мы можем сказать и о современной молодежи. Во-вторых, в современном российском обществе происходит процесс поляризации среди молодежи, что требует более глубокого изучения позиции молодых людей, в частности, изучения особенностей самореализации молодежи. В-третьих, молодежи присуща динамичность с точки зрения подверженности влиянию политических и экономических факторов (Тимохович, 2014, с. 351-353).

Цель исследования: изучение ценностных ориентаций современной российской молодежи в контексте определения особенностей самореализации. Объектом исследования выступала российская молодежь, а именно молодые люди от 16 до 24 лет. Ценностные ориентации российской молодежи в контексте определения особенностей самореализации были рассмотрены в качестве предмета исследования. Были поставлены следующие задачи исследования: выявить степень удовлетворенности вовлечения молодежи в жизнь образовательного учреждения; выявить структуру досуга молодежи; определить миграционные установки молодежи и мотивы возможной миграции; выявить социальные факты, тревожащие молодежь; определить степень вовлеченности молодежи в политическую деятельность.

Для достижения поставленной цели и решения обозначенных задач были использованы количественный и качественный методы исследования (Тихонова, 2012). Во-первых, был проведен опрос молодежи по формализованной анкете. Была достигнута общероссийская выборка по субъектам Российской Федерации, опрошено 1600 респондентов. Во-вторых, были проведены экспертные интервью. В качестве экспертов были выбраны представители научного сообщества, а также организаторы работы с молодежью в образовательных учреждениях. Было проведено десять экспертных интервью.

Остановимся на основных результатах количественного исследования. В опросе, в соответствии с выборочной совокупностью, приняли участие молодые люди и девушки в возрасте от 16 до 24 лет. Оценка молодыми людьми собственного материального положения и материального положения своей семьи свидетельствует о высокой дифференциации среди молодежи по экономическому показателю. Пятая часть молодых людей оценивает свое материальное положение и материальное положение своей семьи как затруднительное; столько же молодых людей относят себя к обеспеченным или богатым.

Так как объектом исследования выступали молодые люди в возрасте от 16 до 24 лет, то для данного возрастного промежутка основным типом занятости выступает учеба, о чем свидетельствуют ответы респондентов (16,4 % учатся в школе; 23,7 % учатся в вузе; 25,3 % учатся в колледже или техникуме; 24,3 % респондентов совмещают работу и учебу). 10,3 % респондентов, выбравших альтернативу «Другое», находятся в декретном отпуске или в академическом отпуске, то есть для них учеба также является ведущим видом деятельности.

Респонденты в целом положительно оценивают свои успехи в учебе. Каждый второй респондент отмечает, что имеет только отличные либо отличные и хорошие оценки за учебу.

Молодые люди по-разному оценивают уровень собственной удовлетворенности степенью вовлечения в жизнь образовательного учреждения. Три четверти респондентов отмечают, что могут реализовать и проявить себя в образовательных учреждениях. Однако, каждый шестой молодой человек считает, что не смог влиться в образовательную среду, реализовать себя.

Можно предположить, что данный факт связан с тем, что образование становится для молодых людей инструментальной ценностью (Тимохович, Филенко, 2016, 147-152). В современном обществе принято иметь образование, учиться, существует стереотипное представление о том, что образование необходимо для дальнейшей успешной карьеры. Также можно предположить, что у молодых людей нет стремления реализовывать себя в образовательном учреждении, они не рассматривают образовательную среду как среду для самореализации.

После окончания обучения каждый пятый респондент хотел бы уехать и жить за границей. Из них три четверти в качестве причины возможной иммиграции указали наличие больших возможностей в другой стране для самореализации.

Современной молодежи свойственна высокая потребность в самореализации, поэтому, если молодые люди считают, что в своей стране сложно удовлетворить эту потребность, то они готовы принять решение об отъезде.

Более трети молодых людей, желающих жить в другой стране, в качестве причин потенциально возможного отъезда называют следующие: в другой стране будут чувствовать себя свободными (39,6 %); в другой стране не будут ущемляться права (30,8 %), дети должны вырасти в другой социальной среде (30,8 %). Каждый пятый молодой человек чувствует себя в России ненужным (19 %), а также считает, что в России жить опасно (19 %). Результаты опроса свидетельствуют о том, что пятая часть молодежи ощущает себя недостаточно включенными в социальные связи, недостаточно интегрированными в общество, в связи с чем у молодежи формируется представление об ограниченности возможностей самореализации в родной стране.

Досуг молодых людей достаточно разнообразен: это просто прогулки, чтение книг, общение со сверстниками, проведение времени за компьютером, компьютерные игры, посещение театров, художественное творчество, подработка. В структуре досуга молодых людей заметное место занимает общение с друзьями: 44 % обычно проводят свое свободное время, общаясь с друзьями оффлайн; 48,6 % общаются с друзьями онлайн. Виртуальное общение начинает доминировать по сравнению с реальным (Шарков, 2009). Незначительное число респондентов указало, что в свободное время участвуют в политических организациях (3 %) и участвуют в религиозных организациях (3 %).

Основными акторами, с которыми молодые люди проводят свое свободное время являются друзья (77,7 %) и родственники (50,6 %). Данный факт подтверждает ценность семьи и ближайшего социального окружения для молодых людей (Тимохович, Филенко, 2015, с. 303-307). 37,4 % указали, что проводят свободное время в виртуальном пространстве (в социальных сетях). Данную ситуацию можно трактовать разными способами. Возможно, молодые люди не могут найти понимающих их людей среди реального ближайшего социального окружения, поэтому уходят в социальные сети. С другой стороны, чрезмерное вовлечение в виртуальное пространство делает молодых людей более зависимыми и ведомыми.

В ответе на вопрос о том, что делает представителей молодежи счастливыми, молодые люди наиболее активно выбирали следующие позиции: семья (66 %), любовь (66 %), верные друзья (64 %), когда все получается (55 %), здоровье (54 %), достижение мечты (46 %), успехи в учебе (41 %), самореализация (41 %), гармония, взаимопонимание (41 %), наименее выбираемой альтернативой была «любимая работа» (26 %). Самореализация в явном виде, а также в косвенном проявлении доминирует над другими представлениями о счастье у молодежи.

В ответе на вопрос о том, что тревожит молодых людей, респонденты также наиболее часто выбирают проблему самореализации: не реализовать себя в жизни (49,6 %), беспокойство за свою жизнь и жизнь своих близких (41,2 %), остаться без материальных средств к существованию (38,7 %), остаться без друзей (одиночество) (38,5 %), проблема с устройством на работу (37 %), не встретить любимого человека (34 %), проблемы с учебой (33 %).

Следует отметить, что каждый четвертый молодой человек рассматривает коррупцию в стране, как ситуацию, тревожащую их в настоящий момент больше всего. Можно предположить, что представления молодых людей о коррупционной составляющей в стране и государственных структурах активизируют страх не реализовать себя в жизни.

Молодые люди в большей части считают себя патриотами. Три четверти опрошенных в той или иной степени считают себя патриотами России. Однако, каждый шестой респондент не может отнести себя к патриотам России. Также было небольшое число затруднившихся ответить на вопрос о патриотизме. В представлениях молодежи о патриотизме присутствует как активный, так и пассивный патриотизм. С одной стороны, молодые люди выбирают альтернативы, свидетельствующие о так называемом пассивном патриотизме: любить родину (79,1 %), испытывать гордость за великие достижения страны (72,7 %). С другой стороны, респондентам свойственен и активный патриотизм: 62,1 % респондентов готов действовать во благо своей страны; в случае необходимости защищать свою страну с оружием в руках (57,5%); исполнять обязанности гражданина, соблюдать законы государства (56,7%). Нельзя не отметить, что достаточно заметная часть молодежи (17 %) не считает себя патриотами, а 8,3 % затруднились ответить на данный вопрос. Возможно, именно отсутствием патриотизма объясняется высокие миграционные установки молодежи.

Одной из сфер самореализации молодежи можно рассматривать политическую сферу. В России функционируют политические партии и организации, которые открыты для молодых людей. Некоторые политические организации предоставляют каналы социальной мобильности для молодежи, повышая доступ к социальным благам (Социология молодежи, 2016). Результаты исследования показывают, что молодые люди проявляют умеренный интерес к политике. Половина опрошенных указала, что политикой интересуются от случая к случаю (48,9 %). Каждый третий респондент политикой не интересуется вообще. Можно сказать, что большая часть молодежи достаточно аполитична. Некоторые респонденты интересуются политикой не только на словах, но включаются в политическую деятельность. 12 % респондентов участвовали в политических митингах. Из них 3,9 % являются постоянными участниками митингов. Кроме того, 24,4 % хотя сами не участвовали в политических митингах, но не осуждают тех, кто так поступал.

Политическое участие молодежи проявляется и в виде членства в различных политических объединениях. 2,4 % (это 38 человек из выборочной совокупности) являются членами политических партий, молодежных политических организаций. Почти половина респондентов (48 %) не изъявляют желаний стать членом какой-либо политической партии, молодежной политической организации. Каждый пятый респондент отмечает, что хотел бы стать членом какой-либо политической партии, молодежной политической организации. Перечисляя молодежные организации, членами которых молодые люди хотели бы быть, респонденты часто называли несуществующие организации, указывая ее идеологическую направленность, например: партия, которая борется за справедливость; за чистоту и порядок; благотворительная организация; партия, которая изменит в лучшую сторону политический строй и будет помогать своей стране; против коррупции; против насилия; любая партия, по настоящему отстаивающая наши права.

Подводя итоги следует отметить, что потребность в самореализации является актуальной для молодежи. У молодых людей сформированы представления об ограниченных возможностях самореализации в нашей стране, в связи с чем многие молодые люди не готовы соглашаться с данными ограничениями, готовы отстаивать свои права, стремятся найти такое общество, где им будет предоставлено больше возможностей для самореализации.

## **Литература**

Социология молодежи / под ред. Р.В.Ленькова. М.: Юрайт, 2016.

Тимохович А.Н. Форсайт-исследование приоритетов социально-экономического развития России // Сборник трудов по итогам IV Международной социологической конференции «Продолжая Грушина». М.: ВЦИОМ, 2014. С. 351-353.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Вовлеченность студентов вузов в научно-исследовательскую деятельность // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность». М.: МГУДТ, 2016, вып.8. С. 147-152.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Включенность молодых людей в субкультуры: результаты эмпирического исследования // Вестник университета (ГУУ) 2015. №10. С. 303-307.

Тихонова Е.В. Методология и методы социологического исследования. М.: Академия, 2012.

Шарков Ф.И. Коммуникология. Основы теории коммуникации. М.: Перспектива, 2009.

## **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

**А. Н. Тимохович, С. С. Филенко**

**Государственный университет управления, Москва, Россия**

В работе представлены результаты эмпирического исследования изучения особенностей интеграции иностранных студентов в образовательный процесс. С использованием метода глубинного интервью выявлены барьеры на пути интеграции иностранных студентов в образовательную и культурную среду принимающего вуза. Описаны проблемные точки в процессе интеграции студентов-иностранцев в образовательный процесс.

Ключевые слова: интеграция, аккультурация, барьеры, образовательный процесс.

## **FEATURES OF FOREIGN STUDENTS' INTEGRATION INTO EDUCATIONAL PROCESS**

**A. N. Timokhovich, S. S. Filenko**

**State University of Management, Moscow, Russia**

The paper presents the results of empirical study of the features of foreign students' integration into the educational process. Barriers of foreign students' integration into the educational and cultural environment of the host institution were identified using the method of in-depth interviews. Problem points in the integration process of foreign students in the educational process were described.

Keywords: integration, acculturation, barriers, educational process.

В ходе развития интеграционных процессов в современном обществе, международная образовательная мобильность постепенно становится неотъемлемой частью современной системы российского образования. Возможности для включенного обучения в зарубежных образовательных учреждениях разного уровня предоставляются студентам большинства российских вузов, как государственных, так и частных. Студентам предлагаются разные формы обучения в зарубежных вузах-партнерах: от языковых краткосрочных стажировок до полноценного включенного обучения на один или более семестров (Тимохович, Филенко, 2016, с. 202-204).

Процесс международной образовательной мобильности сопровождается многочисленными трудностями, с которыми сталкиваются студенты, изъявившие желание обучаться по программам академического обмена (Малахов, 2014). Организационные трудности, связанные с тем, что для получения долгосрочных учебных виз на проживание и обучение в конкретной стране необходимо собрать и оформить в сжатые сроки большое количество документов; финансовые трудности, связанные с тем, что зачастую программы академической мобильности являются платными, в случае предоставления бесплатных квот на обучение по данным программам со стороны зарубежных вузов-партнеров, проживание в стране и проезд до зарубежного вуза оплачивается студентом самостоятельно; культурно-психологические трудности,

связанные с тем, что направляющиеся на обучение в зарубежный вуз студенты длительный период времени будут находиться в новой для них культурной среде, соответственно, будут проходить разные этапы процесса аккультурации (Тимохович, Филенко, 2016, с. 167-179).

Актуальность обозначенной темы обусловлена процессами международной образовательной мобильности, которые, с одной стороны, делают современное общество более открытым, с другой стороны, порождают большое количество проблем, связанных с аккультурацией студентов-иностранцев в среду принимающего вуза (Тимохович, Филенко, 2016, с. 118-122).

В рамках настоящей статьи остановимся на основных результатах эмпирического исследования, проведенного весной 2017 года в Высшей коммерческой школе г. Труа во Франции. Цель исследования: изучить особенности интеграции иностранных студентов в образовательный процесс. Иностранные студенты, находящиеся на обучении в Высшей коммерческой школе г. Труа выступали объектом исследования. Особенности интеграции иностранных студентов в образовательный процесс были рассмотрены в качестве предмета исследования.

Для проведения исследования был использован метод глубинного интервью. Метод глубинного интервью представляет собой беседу, которая предполагает непосредственный контакт интервьюера с респондентом и проводится по определенному подготовленному заранее гайду. В ходе глубинных интервью могут быть получены релевантные теме исследования данные, касающиеся внутренних переживаний респондента, установок и стереотипов, которые не всегда могут быть диагностированы с применением количественных методов сбора социальной информации (Горшков, Шереги, 2011).

В ходе исследования было проведено десять интервью со студентами Высшей коммерческой школы г. Труа. Для интервью были выбраны студенты, которые приехали во Францию для обучения на один или два семестра. Для проведения интервью были выбраны студенты-представители разных культурных сред, а именно: два студента из Финляндии, два студента из Мексики, два студента из Китая, два студента из России, два студента из Туниса.

На вопрос о том, по какой причине студенты приняли решение о продолжении своего обучения во Франции, все интервьюируемые говорили о том, что с данным вузом есть партнерские отношения у их головного вуза в родной стране, что выбранный вуз является престижным в образовательном и бизнес-сообществе. Часть респондентов (из Финляндии, России) говорили о том, что хотели поехать по обмену в страну, близкую в плане культурных ценностей. Другая часть респондентов наоборот утверждали, что хотели попробовать оказаться в среде с другой культурой. Данная часть респондентов приехали во Францию из стран, с совершенно отличающимися от привычных для Франции способов коммуникации, из стран с другим набором культурных ценностей (из Мексики, Китая, Туниса).

В качестве основных причин, по которым респонденты приняли решение продолжить свое обучение в другой стране, были названы: плохая политическая и экономическая обстановка в родной стране (респонденты из Туниса); недостаточный уровень и качество образовательной системы в стране (респонденты из России); желание более углубленно изучить язык, который много лет изучали в своей стране (респонденты из Мексики); попробовать жить самостоятельно, без опеки со стороны близких родственников (респонденты из Финляндии); желание окунуться в другую культурную среду (респонденты из Китая); получать высокую стипендию и дополнительные выплаты по программе ERASMUS (респонденты из Финляндии); попробовать завязать разные взаимоотношения, устроиться на работу, расширить круг друзей, путешествовать, быть более свободным (все респонденты).

Большинство респондентов указали, что, по их мнению, они интегрировались в образовательную среду французского вуза достаточно быстро. Однако, все респонденты говорили о том, что испытывали некоторые трудности при интеграции в образовательную среду французского вуза. В качестве основных трудностей респонденты называли: языковой барьер; сложности ориентации в структуре образовательной деятельности; сложности в ходе ознакомления с университетом, трудности взаимодействия со студентами-представителями других этносов.

В качестве основных трудностей респонденты называли: языковой барьер (преподавание ведется на английском языке, но в кафе, магазинах, в городе в целом практически не используется английский язык, все говорят только на французском); сложности ориентации в

структуре образовательной деятельности (выбор предметов для изучения, неясность элементов промежуточного и итогового контроля по дисциплинам); сложности в ходе ознакомления с университетом (не понятно, где смотреть расписание, расписание каждую неделю новое, не ясно, почему так много свободных дней, не ясно, в какой аудитории занятие, не ясно, как найти преподавателя, не ясно, как пройти в другой корпус), трудности взаимодействия со студентами-представителями других этносов (очень шумные, громко смеются, странно ведут себя, сторонятся других, чрезмерно общительные).

Почти все респонденты указали на наличие различий в культурной образовательной среде французского вуза по сравнению со средой их родного вуза. Часть отличий связаны со следующими позициями, обсуждая которые респонденты высказывались в негативном ключе: во Франции к иностранным студентам относятся точно также, как и к французским, поблажек никаких в обучении нет; плавающее расписание не дает возможности планировать свою жизнь в Европе даже на ближайшую неделю; очень много групповых заданий по предметам, степень участия каждого студента в выполнении заданий может сильно различаться; не всегда ясны и прозрачны критерии выставления оценок по проверочным и домашним заданиям; часть предметов, выбранных для изучения, начинается не в начале семестра, а в середине, поэтому нет возможности поменять предмет в случае несоответствия его содержания ожиданиям студента; слишком большой объем домашних заданий для самостоятельного выполнения.

Другая часть отличий, которые назывались респондентами, обсуждалась ими в позитивном контексте: наличие в образовательной программе вуза специальных адаптационных курсов, помогающих студентам-иностранцам постепенно интегрироваться в образовательное и культурное пространство страны; наличие активно действующего международного отдела в вузе, сотрудники которого еженедельно организуют и проводят тренинги, направленные на знакомство иностранных студентов между собой и с французскими студентами, на преодоление коммуникативных барьеров, возникающих у иностранных студентов. Также международный отдел организует большое количество экскурсий и поездок для студентов, как по территории Франции, так и за ее пределы.

Достаточно интересной является практика, когда студентам-иностранцам в начале семестра предлагается выбрать «французского друга» среди местного населения города Труа, причем этот друг может быть не обязательно молодым, это может быть семья с детьми, люди пожилого возраста, которые в свободное время будут общаться с иностранным студентом, показывать город, объяснять специфику проживания в их стране, способствовать погружению в культурную среду. Во французских вузах используется технология, при которой учебные группы формируются как можно более поликультурно, т.е. объединение представителей различных этносов в одну учебную студенческую группу дает возможность прямого коммуникации участникам такой группы, совместного решения учебных задач, а также возможность совместной деятельности не только в рамках учебного процесса. Студенты в ходе образовательного процесса постоянно вступают в контакты друг с другом, поддерживают взаимодействие, соответственно, обмениваются опытом и культурными ценностями. Это соответствует стратегии интеграции, выражающейся в том, что студенты-иностранцы, находящиеся на обучении во французском вузе, принимают ценности и нормы другой для них культуры, сохраняя ценности своей родной культуры.

Респонденты в основном проводят свободное время в университете: совместно выполняют домашние задания в специально оборудованных аудиториях, посещают библиотеку, занимаются спортом, музыкой в открытом доступе на территории университета (находятся музыкальные инструменты), посещают кафе. Университет предоставляет большое количество площадок, где молодые люди могут собираться вместе и проводить свое свободное от учебы время. Студенты общаются со своими одногруппниками, но также имеют и друзей вне университета.

Никто из опрошенных респондентов не заявил о том, что в процессе адаптации к условиям новой образовательной и культурной среды он испытывал признаки культурного шока. Это показывает наличие выраженной стратегии интеграции, которая предполагает бережное отношение, сохранение и дальнейшее развитие собственной культуры, а также благоприятное отношение к ценностям иных культур. Возможно, это связано с тем, что на учебу

в зарубежные вузы направляются студенты второго и более старших курсов, то есть студенты, которые уже имеют опыт адаптации к новой для них культурной среде, поскольку образовательное пространство современного вуза представляет собой поликультурную среду (Тимохович, Филенко, 2016, с. 239-244).

В ходе проведения интервью в целом была выявлена одна проблема, с которой сталкивались почти все респонденты – это языковой барьер на первых этапах проживания в стране. Действительно, иностранные студенты приезжают на учебу во французский университет с разным уровнем владения французским языком, так как обучение в университете ведется на английском языке. Следует отметить, что университет предоставляет всем приезжающим студентам возможность бесплатно изучать французский язык в течении всего периода обучения. Так как сутью стратегии интеграции является как идентификация со своей культурой, так и с культурными ценностями и нормами нового социокультурного пространства, то можно сделать вывод о том, что иностранные студенты успешно интегрируются в среду принимающего вуза, преодолевая различные барьеры на пути интеграции.

### **Литература**

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2011.

Малахов В.А. Культурные различия и политические границы в эпоху глобальных миграций. М.: НЛЮ, 2014.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Коммуникативные барьеры в процессе межэтнического взаимодействия в студенческой среде и способы их преодоления // Материалы 21-й Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления 2016», вып. 3, 2016. С. 239-244.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Образовательная мобильность: вызовы времени // материалы 7-й Всероссийской научно-практической конференции «Государство, власть, управление и право: история и современность». М.: ГУУ, 2016. С. 202-204.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Проблема адаптации студентов-мигрантов в поликультурной среде современного вуза // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Реализации государственной миграционной политики Российской Федерации в новых условиях». М. МНИ, 2016. С. 167-179.

Тимохович А.Н., Филенко С.С. Проблема аккультурации студентов в процессе обучения в вузе // Материалы международной научно-практической конференции «Государственная миграционная политика Российской Федерации: вызовы времени». М.: ГУУ, 2016. С.118-122.

## **СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПО МОДЕЛИ ОЛСОНА**

**Е. А. Тодорович, С. Д. Стойилькович**  
**Университет Ниша, Ниш, Сербия**

В этой статье представлена циклическая модель семейных отношений Олсона. Она включает родительские стили, которые соответствуют определенным типам семейств, в зависимости от того, насколько близки и открыты члены семьи между собой; во-вторых, гибкость в определении правил поведения и распределение ролей в семье и то, чем является общение между членами семьи. Родительский стиль, соответствующий сбалансированным семейным отношениям, является авторитетным. Авторитарные, разрешительные, отвергающие и не заинтересованные стили воспитания соответствуют менее сбалансированным семейным отношениям. Эти теоретические предположения были проверены в исследовании на выборке студентов из Ниша (N = 450). Для исследования были использованы опросник родительских стилей и измерений (PSQD, авторы - Robinson, Mandleco, Olsen and Hart, 2001) и шкала семейной функциональности «FACES IV» (Olson,

Gorall, Tiesel, 2006). Исследование подтвердило модель Олсона и предположение, что сбалансированные семейные отношения представляют собой оптимальную основу как роста, так и развития детей.

Ключевые слова: модель семейных отношений Олсона, родительские стили, студенты.

## **FAMILY RELATIONS AND STYLES OF PARENTAL EDUCATION BY OLSON'S MODEL**

**Jelisaveta Todorović, Snežana Stojiljković**  
**University of Niš, Niš, Serbia**

In this paper, Olson's Circumplex family relation model was presented. It also includes parenting styles which correspond to certain family types depending on how close and open family members are among themselves; secondly, flexibility in the definition of the rules of behavior and the distribution of roles in a family, and what the communication among family members is like. Parenting style corresponding to balanced family relations is authoritative. Authoritarian, permissive, rejecting and not interested parenting styles correspond to less balanced family relations. These assumptions of the theory were checked in the research on a sample of students from Nis (N=450). For the research, the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSQD Robinson, Mandlaco, Olsen and Hart, 2001) and the scale of Family functionality, FACES IV (Olson, Gorall, Tiesel, 2006) were used. The research has confirmed Olson's model and the assumption that balanced family relations represent an optimal base of both growth and development of children.

Key words: Olson's family relation model, parenting styles, students.

Воспитание детей в семье тесно связано с семейными отношениями в целом. Один из авторов, поддерживающий системный подход к анализу семейных отношений, Олсон (Olson, Gorall, 2007) в своей Circumplex теории утверждает, что существуют два основных аспекта родительского поведения по отношению к детям, такие как родительская поддержка и родительский контроль. Поддержка может быть определена как совокупность помощи, близости и любви, которые показывает родитель. Контроль определяется как степень гибкости, который некоторые родители используют для установления правил и дисциплинирования ребенка. В соответствии с моделью Circumplex Олсона, которая на первый план ставит сплоченность семьи, адаптируемость / гибкость и общение в семье, контроль и гибкость в семейных отношениях очень похожи друг на друга. Сплоченность относится к эмоциональной связи между членами семьи, а адаптивность относится к качеству и выражению руководства и организации, к взаимоотношениям ролей и переговорам. Общение относится к ясности, открытому выражению эмоций, совместному решению проблем.

Amato и Booth (по Olson, Gorall, 2007) обнаружили, что существует криволинейная взаимосвязь между родительским контролем и положительными результатами у детей. А именно, если родители либо слишком уступчивы (что приводит к хаотической системе) либо слишком строги (что приводит к ригидной системе), у ребенка будет больше психологических проблем. Это подтверждается предположениями, основанными на Circumplex модели, что больше детей с проблемами происходят из менее сбалансированных семей. Olson и Gorall (2007) уверены в том, что теоретическая концепция Diane Baumrind о родительских стилях воспитания соответствует их теоретической модели функционирования семьи. Так, например по Circumplex модели Олсона, демократический стиль встречается в «сбалансированных» семьях. В демократическом стиле воспитания родители устанавливают четкие правила и ожидания и обсуждают их с ребенком. Они признают детскую точку зрения, но используют здравый смысл и силу, чтобы навязать свои стандарты. Демократическое воспитание детей представлено высокими баллами по сбалансированной сплоченности и сбалансированной гибкости Circumplex модели Олсона. Научно-исследовательская работа по

изучению родительского воспитания показала, что дети из более сбалансированных семей уверены в себе, они веселы, хорошо справляются со стрессами очень сосредоточены на достижении успехов (Kouneski, 1996). На рисунке 1 показаны стили родительского воспитания Circumplex модели функционирования семьи.

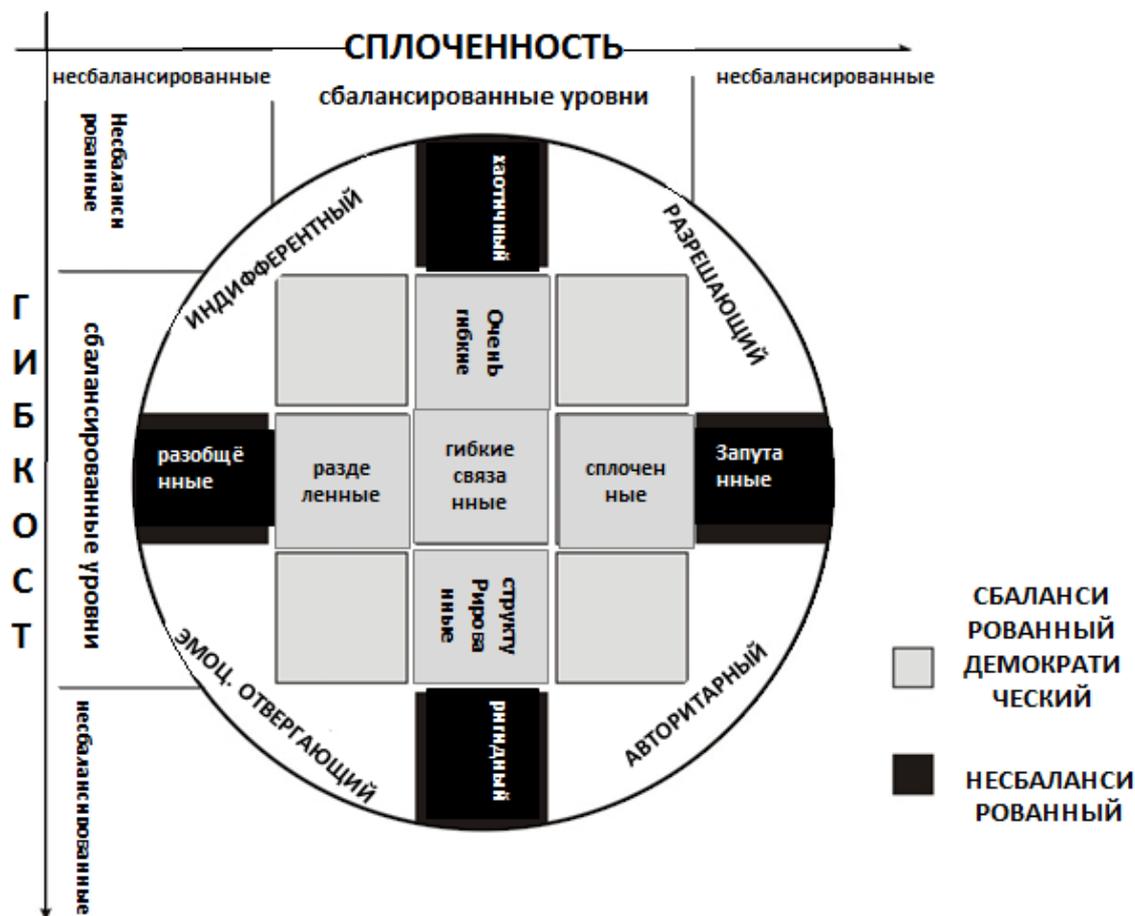


Рис. 1. Родительские стили воспитания и Circumplex модель функционирования семьи

Авторитарный стиль располагается в нижнем правом квадранте Circumplex модели, что указывает на высокий уровень ригидности и запутанности. В авторитарном стиле родители имеют более ригидные правила и ожидания строго их навязывают. Эти родители от детей ожидают и требуют повиновения и лояльности. Чем больше авторитарный стиль интенсивируется, тем больше семья приближается к несбалансированному стилю, который называется „ригидно-запутанный“. Этот тип семейной системы является особенно проблематичным для подростков, которые имеют тенденцию выражать бунт. В соответствии с концепцией Baumrind (1968, 1991) дети родителей с авторитарным стилем характеризуются конфликтным и раздражительным поведением, они имеют тенденцию быть капризными, несчастными, неустойчивыми к стрессу и недружественными к другим.

Как видно из графика, разрешающий (пермиссивный) стиль располагается в верхнем правом квадранте Circumplex модели. Это указывает на то, что в отношении хаоса и запутанности, семья высоко поставлена. В разрешающем родительском стиле родители допускают господство приоритетов детей над своими идеалами и редко принуждают детей противостоять их стандартам. Получается, что не родители, а дети контролируют семью. Чем более экстремален разрешающий стиль, тем больше семья все приближается к «хаотическому запутанному» стилю. Хаотический запутанный стиль мешает исполнению функции

родителей, потому что постоянные изменения и навязанное единство оказывают плохое влияние на детей. Diana Baumrind обнаружила, что дети родителей с разрешающим стилем в основном проявляют импульсивное и агрессивное поведение. Эти дети часто бывают мятежниками, которые доминируют, но малочего достигают.

В отличие от разрешающего родительского стиля, эмоционально-отвергающий родительский стиль располагается в нижнем левом квадранте Circumplex модели с высокими уровнями ригидности и разобщенности. В эмоционально-отвергающем родительском стиле родители не обращают особого внимания на потребности своих детей и они редко чего-то ожидают, когда речь идет о их поведении. В таком стиле дети чувствуют мало родительской заботы о себе, но несмотря на это, они должны уважать много семейных правил. Результатом является то, что дети из этих семей часто бывают незрелыми и имеют психологические проблемы. Индифферентный родительский стиль располагается в верхнем левом квадранте Circumplex модели с высоким уровнем хаоса и разобщенности. В индифферентном стиле родители часто игнорируют ребенка, допускают доминирование детских желаний до тех пор, пока их желания не начинают мешать родительской деятельности. Если индифферентный родительский стиль становится более экстремальным, он приближается к „хаотичной разобщенной“ модели семьи. Эта модель является проблематичной для детей, потому что у них нет эмоциональной поддержки, последовательных правил и ожиданий. В опубликованных исследованиях редко обсуждается индифферентный родительский стиль, но во многих случаях его сочетают с эмоционально-отвергающим стилем. Дети индифферентных родителей часто бывают замкнутыми, одинокими и мало чего достигают.

Опираясь на модель Олсона, мы хотели исследовать взаимосвязь моделей исполнения функции родителей и родительских стилей в семьях студентов Нишского университета. Таким образом была проверена концепция Олсона о важности семейной сплоченности и гибкости для создания отношений в семье, в том числе взаимоотношений родителей и детей, которые обычно достигаются путем воспитательной роли родителей. Были использованы шкала родительского воспитательного стиля The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSQD Robinson, Mandlaco, Olsen, & Hart, 2001) и шкала семейной функциональности FACES IV (Olson, Gorrall, Tiesel, 2006). Опросник PSDQ содержит степени авторитарного, авторитетного и разрешающего стилей. Компоненты авторитетного стиля: сплоченность (Отец/мать поощряет меня свободно выражать свое мнение), регулирование (Отец/мать подчеркивает причины определенных правил) и автономия (Отец/мать разрешал/ла влиять на правила семьи). Компоненты авторитарного стиля: принуждение (Отец/мать наказывал/ла меня за непослушание), словесная вражда (Отец/мать кричал/ла на меня, когда я плохо вел/ла себя) и отсутствие объяснений (Отец/мать наказывал/ла меня не объясняя причин наказания). Степень разрешающего родительского стиля в опроснике не имеет особых компонентов. Четыре пункта представляют этот родительский стиль (Отец/мать избаловал/ла меня). Этот инструмент имеет 32 пункта. Опросник FACES IV (Olson, Gorrall, Tiesel, 2006) содержит восемь шкал, шесть шкал из FACES IV и шкалы Семейного общения и Удовлетворенности семьей. FACES IV содержит в общей сложности 62 пункта, 42 пункта из FACES IV о Семейном общении и 10 о Удовлетворенности семьей. FACES IV измеряет степени семейной сплоченности и семейной гибкости с использованием шести шкал. Есть две сбалансированные шкалы для измерения сбалансированной сплоченности семьи (Члены семьи чувствуют близость друг к другу) и сбалансированной гибкости семьи (В нашей семье родители равны в качестве лидеров). FACES IV также содержит четыре несбалансированные шкалы, которые измеряют чрезвычайно высокие и чрезвычайно низкие уровни сплоченности и гибкости. Есть две несбалансированные шкалы для сплоченности, разобщенности (Наша семья редко делают что-то вместе) и запутанности (Мы проводим слишком много времени вместе). Существуют и две несбалансированные шкалы для гибкости, ригидности (В нашей семье есть правила, почти для всех возможных ситуаций) и хаотичности (Не ясно, кто за что несет ответственность в нашей семье - работа по дому, деятельность). Общение в семье и удовлетворенность семьей изображены в

дополнительной шкале FACES IV. Показательными примерами являются пункты «Члены семьи удовлетворены тем, как общаются друг с другом» и «Насколько вы удовлетворены способностью вашей семьи бороться со стрессом.»

Исследование проводилось на выборке из 450 студентов Нишского университета (57% женщин и 43% мужчины). В ходе исследования были получены значительные положительные взаимосвязи среднего диапазона между сбалансированными уровнями сплоченности и гибкости и степенью авторитетного воспитательного стиля отца и матери, а также более низкие отрицательные взаимосвязи этих шкал между семейными отношениями и авторитарным воспитательным стилем отца и матери. Вседозволенность со стороны отца и матери состоит в низкой положительной взаимосвязи с запутанностью семейных отношений, вседозволенность со стороны матери – в положительной взаимосвязи с хаотичностью в распределении ролей в семье. Авторитарность матери отрицательно коррелирует с разобщенностью и хаотичностью и положительно коррелирует с общением и удовлетворенностью в семье. Такие же результаты получаются и когда речь идет о авторитарном стиле отца, только значения взаимосвязей - ниже. Авторитарность отца и матери - в отрицательной и преимущественно низкой корреляции со сбалансированными шкалами семейных отношений, с общением и удовлетворенностью в семье в положительной, хотя и низкой, со всеми несбалансированными шкалами семейных отношений. Фошиер и Марголин (Fauchier & Margolin, 2004), заявили, что большинство докладов показали, что существует связь между теплом и близостью в семейном функционировании и теплым родительским стилем. Результаты исследования обеспечивают существенную поддержку гипотезе (Grych, 2002), относящейся к аффективному затоплению, соответственно которой близость и тепло в семейных отношениях, а также враждебность, сказываются на родительском стиле через выражение теплого, принимающего отношения к детям или проявлением враждебности и отталкивания.

Факторы, авторитетного и авторитарного родительских стилей отца и матери аналогичным образом связаны с функциональными и дисфункциональными моделями семьи, и это ясно видно в таблице, за исключением того, что взаимосвязи выше, когда речь идет о матери. Единственные различия присутствуют во вседозволенности со стороны отца, где была установлена статистически значительная, но низкая взаимосвязь со сбалансированной семейной сплоченностью и гибкостью, что в случае вседозволенности матери отсутствует. Вседозволенность отца положительно коррелирует только с запутанностью семейных отношений. Вседозволенность матери также положительно коррелирует со запутанными семейными моделями. В семьях с более выраженной потребностью в близости и единстве, где меньше поддерживают автономию членов семьи (близость, которая не душист) - отношения более запутанны, и этому способствует вседозволенность обоих родителей. Запутанные модели семьи не коррелируют ни с субстепенями, ни с факторами авторитетного родительского стиля отца и матери в целом. Они коррелируют со субстепенями авторитарного родительского стиля обоих родителей и с снисходительностью обоих родителей.

Вседозволенность матери положительно коррелирует только с дисфункциональными моделями семьи, а именно с запутанностью и хаотичностью. С этой последней, корреляция самая высокая, хотя находится в диапазоне низких корреляций. Вседозволенность матери не имеет существенного значения для сбалансированного функционирования семьи, но гораздо чаще встречается в хаотических моделях семьи.

Закключение. Настоящее исследование подтверждает модель Олсона и предположение о том, что сбалансированные семейные отношения являются оптимальной базой роста и развития детей, так как они коррелируют с авторитарным родительским стилем.

### **Литература**

Baumrind, D. Authoritarian vs. Authoritative Parental Control, *Adolescence*, Berkeley, 1968. vol. 3, 11.255-272.

Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use, *Journal of Early Adolescence*, Berkeley, 1991. vol. 11, 56-95.

Grych, H.J. Marital Relationships and Parenting, in Borstein, M.H., *Handbook of Parenting*, Vol. 4 Social Conditions and Applied Parenting, LEA, Mahwah, New Jersey London 2002.

Kouneski, E.F. The Family Circumplex Model, FACES II and FACES III, Overview of Research and Applications, University of Minnesota, Twin Cities, Department of Family Social Science, 290 McNeal Hall, 1985 Buford Avenue, St. Paul, Minnesota 55108, 2000.

Fauchier, A., & Margolin, G. Affection and conflict in marital and parent-child relationships. *Journal of Marital & Family Therapy*, 2004. 30, 197-211.

Olson, D.H. & Gorall, D. M. *FACES IV and Circumplex model*, Validation Study, St. Paul, MN: University of Minnesota, 2007.

## **КАРЬЕРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**В. А. Толочек**

**Институт психологии РАН, Москва, Россия**

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследований феномена «профессиональная карьера», отраженного в трех его «измерениях» как автономных предметах – «темпоральных характеристиках профессиональной карьеры», «сопряженной профессиональной карьеры», «динамике умственной работоспособности».

Ключевые слова: профессиональная, карьера, субъект, темпоральные, характеристики, сопряженность, динамика, умственная, работоспособность

## **CAREER AS SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

**V. A. Tolocek**

**Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia**

The article presents the results of theoretical and empirical studies of the phenomenon of "professional career", reflected in its three "dimensions" as autonomous subjects - "temporal characteristics of a professional career", "conjugate professional career", "dynamic mental performance".

Keywords: professional, career, subject, temporal, characteristics, conjugacy, dynamics, mental, performance.

В научной литературе сравнительно редко рассматривается множество условий разной природы в их единстве – физических, психологических, социальных – как условий карьерного продвижения: индивидуальные качества людей и ограниченный круг должностей, на которые могут выдвигаться достойные кандидаты; способности человека, его подготовленность, профессиональный потенциал и ограниченное время активного карьерного роста («сензитивного периода»), за границами которого мотивация резко ослабевает; чрезвычайно важная роль первого руководителя, всех прямых руководителей в становлении карьеры работника; влияние коллег и оппонентов, факторы «управленческих команд», т.е. карьерное продвижение членов спаянных групп, оттесняющих всех «независимых кандидатов»; исторические и социальные условия, «призывающие» лиц с ситуативно требуемыми качествами, и др.

Феномен карьеры чаще объясняется как следствие собственных, индивидуальных качеств человека (его способностей, знаний и умений, ценностей и мотивов и пр.), либо, напротив, как следствие реализации тех или иных социальных технологий.

Есть основания рассматривать *профессиональную карьеру (ПК)* не как одну из характеристик субъекта, а именно как социально-психологический феномен, сущностные свойства которого выявляются в пространстве, во времени, в динамике их взаимодействия (Толочек,

2017). Выделяя как отдельные предметы исследования – темпоральные характеристик профессиональной карьеры, сопряженной профессиональной карьеры и динамики умственной работоспособности, - можно констатировать следующее.

1. В свете *темпоральных характеристик профессиональной карьеры* (ТХПК) как первого выделенного нами «измерения» карьеры проявляется *общее* в закономерностях ТХПК (карьерные циклы у женщин более продолжительны, чем у мужчин; у лиц более старшего возраста продолжительнее, чем у молодых; у уроженцев и жителей небольших поселков продолжительнее, чем у жителей больших городов; у руководителей высшего и среднего звена продолжительнее, чем у руководителей низового звена и у специалистов (за исключением фаз первых карьерных продвижений). В закономерностях ТХПК есть *особенное* (определяемое сочетанием таких факторов, как пол, возраст, полнота самореализации человека в работе и в семье и др.). Социальная мезо- и микросреда организации – корпоративная культура организаций, стили руководителей и стили общения сотрудников, групповые нормы и т.п. играют важную роль в становлении ТХПК субъекта (Толочек, 2015). Условия социальной микро- и мезосреды семейной сферы (родительской и своей семьи) также оказывают влияние на становление ТХПК. У представителей разных социальных групп (пола, возраста, специализаций, профессий, организаций) формируются типовые симптомокомплексы, присущие субъектам с разной успешностью (с быстрой, медленной, монотонной карьерой и пр.).

2. Рассматривая феномен «профессиональная карьера» в аспекте *сопряженной профессиональной карьеры* (СПК), можно различать две страты, два уровня (Толочек, 2011). Первый определяется эффектами непосредственных взаимодействий субъектов, второй – опосредованными, отставленными во времени, отраженными (как условиями родительской и собственной семьи, трудовых коллективов, особенностей воспитания и взросления, взаимоотношениями с родителями, родственниками, друзьями, супругами, детьми, руководителями и коллегами, как отношениями к науке, искусству, религии).

Успешность совместной деятельности определяется как наличными качествами взаимодействующих субъектов, так и их представлениями друг о друге, о своих качествах и качествах партнера. В совместной деятельности происходят согласования представлений субъектов, вследствие чего формируются своеобразные социальные «единицы» - социально-психологические и профессионально-функциональные диады «субъект – субъект». Диады могут быть как «горизонтальными», так и «вертикальными». Детерминанты СПК специфичны для представителей разных социальных групп – избравших разные профессии и специализации в них, мужчин и женщин, специалистов и руководителей, имеющих управленческий опыт и его не имеющих, реализованных и не реализованных в семейной сфере и пр.

Важную роль играют представления человека о своей профессиональной эволюции, о видении им своих перспектив, своих возможностей. Эти представления во многом диктуются условиями пространства и времени, в которых воспитывается, взрослеет человек и проявляет себя в труде, семье, в сфере досуга, также как и условиями актуальной для него социальной микро-, мезо- и макросреды, по разному заявляющими о себе в разные периоды его жизни. Феномен СПК формируется во взаимодействии чрезвычайно широкого спектра детерминант – от согласованности психофизиологических особенностей людей до сходства их стилей (деятельности, руководства, их когнитивных стилей, стилей общения, поведения и др.).

3. Посредством третьего «измерения» и третьего предмета исследования – динамики *умственной работоспособности* (УРС), показано, что: 1) различаются 1-годовые, 2-годовые и 4-годовые циклы УРС; 2) ПК и социальная успешность сопряжены с особенностями динамики 1-годовых и 2-годовых циклов УРС; 3) УРС характеризуется высокой вариативностью в каждый временной период (день, неделя, месяц, год, двух- и четырехлетний цикл); 4) различаются не менее 6–7 типов динамики УРС (в 1-летних, 2-летних и 4-летних циклах, хронологических периодах); 5) динамика УРС в разных циклах связана с жизненными обстоятельствами (условиями социальной среды), физическим, психическим и духовным состоянием субъекта, с видением перспектив профессионального развития и роста, с профессиональными и другими социальными достижениями субъекта; 6) тип динамики УРС повторяется при соответствующих

внешних и внутренних условиях субъекта; 7) изменения окружения и становление новых профессиональных перспектив способствуют возрастанию УРС; жесткая социальная среда при сохранности профессиональных перспектив также стимулирует рост УРС; 8) понижение УРС следует за принципиально важными профессиональными достижениями, за нарушением профессиональных перспектив при необходимости проявления высокой социальной активности в нетипичные (нерабочие) месяцы года; 9) при необходимости решения новых профессиональных задач (для решения которых еще не сформировались адекватные алгоритмы) УРС может повышаться, но на следующий год вероятно ее понижение; 10) стабилизация динамики УРС в большом временном интервале (несколько лет) отрицательно связана с карьерным продвижением (Толочек, 2017).

Из результатов цикла наших исследований следует, что перспективным и эвристичным может быть экологический подход к изучению феномена «профессиональная карьера». Он должен изучаться в его эволюции от первой, предкарьерной стадии до последней, посткарьерной. Карьера человека должна рассматриваться не абстрагированно, а с включением реальных условий его деятельности и жизнедеятельности как в организации, так и за ее пределами. В цикле наших исследований реализован *социоцентрированный* и *антропоцентрированный* подходы. В логике первого подхода предложено объяснение профессиональной карьеры как социально-психологического феномена; в логике второго - как эволюции человека на протяжении его профессиональной жизни, как эволюции вследствие взаимодействия множества условий, среди которых ведущую роль играют факторы субкультуры. В первом из них рассматриваются широкий спектр условий социального пространства и исторического времени, влияющих на карьеру человека, во втором – взаимодействия множества «внутренних» условий и «внешних», характерных для реальной жизнедеятельности человека (проходящей в трудовой сфере, в семейной, в досуговой). Предложенные нами *антропоцентрированный* и *социоцентрированный* подходы дополняют традиционные (организационно- и субъектоцентрированные).

Становление сопряженной карьеры есть двусторонний процесс, процесс с мощной двойной детерминацией. С одной стороны, это активность человека как субъекта и как индивидуальности, с другой, общество предлагает каждому вступающему в мир профессий набор достаточно стереотипных условий, сценариев, средств решения социальных и личностных задач. В начале карьеры сценарии выступают как прототипы поведения и деятельности и как требование согласования ценностей, задач и ресурсов общества с ценностями и ресурсами субъекта, а в срединных и в конечных фазах карьеры – как исторически выверенные и предложенные варианты выбора оптимальных стратегий и тактик профессионального поведения, поскольку само общество и организации не остаются неизменными.

Изучение ТХПК показало, что они представляют собой целостный синдром, а дальнейшую разработку подхода к их изучению можно было бы назвать *ритмологией профессиональной карьеры* (Толочек, 2015). Такой подход предполагает изучение ТХПК в их совокупности как целостного синдрома, отражающего эффекты взаимодействия индивидуальных особенностей человека и условий социальной макро-, мезо- и микросреды, эволюцию этих эффектов, допускающую возможность прогнозирования и целенаправленного управления. ТХПК условий социальной среды (т.е. от особенностей пространства). Они избирательно взаимодействуют с отдельными условиями социальной среды и способны изменять некоторые из них в аспекте субъективного удобства, комфортности для субъекта. ТХПК отражают циклы разной продолжительности (Толочек, 2015). При решении прикладных задач можно ожидать, что: более оптимальные характеристики ТХПК могут выступать своеобразными детерминантами успешности субъекта; некоторые «акме-события» (т.е. важные события в жизни – окончание обучения, назначение на должность, вступление в брак, рождение ребенка и т.п.) могут вносить весомые изменения в динамику профессионального становления субъекта (вероятно, более выраженные лишь на определенных возрастных и карьерных стадиях); оптимизация условий труда и, следовательно, динамики работоспособности будет способствовать профессиональной успешности субъекта.

Результаты проведенных нами исследований могут быть полезны и в плане дальнейшего развития методологии научного исследования. В свете полученных результатов методологическая разработка вопросов *совместной деятельности* предполагает выделение следующих приоритетов: 1) *совместной профессиональной деятельности* людей, а не индивидуальной (абстрагированной, вычлененной из общего); 2) *целостных социальных единиц* (социальных групп), а не отдельных субъектов; 3) *активности* всех взаимодействующих партнеров (как исходной для объяснения индивидуальных явлений); 4) *динамичности отношений* субъектов (как ориентации на изучение процессов, а не на констатацию отдельных фактов); 5) *эволюции социальных объектов* – индивидов, групп и организаций; 6) *вариативности* условий и задач (как атрибутов профессиональной деятельности); 7) *динамичности условий среды*; 8) *динамичности изменений пространства деятельности* (социального, социально-психологического, психологического) взаимодействующих людей.

В русле *экологического* подхода изучение механизмов взаимодействий в системе «человек – мир», выделим вопросы оперативного становления динамичных и уникальных социальных единиц. Ряд негативных явлений – профессиональные деструкции, деформации, заболевания, выгорание, социальный десинхронизм и др. – своими детерминантами имеют не только условия рабочей среды (пространства), но и систематические нарушения оптимального режима труда и отдыха, деформации фаз активности/пассивности (фактора времени).

ПК как социально-психологический феномен быстро эволюционирует. «Заражение» все больших групп людей «карьерным синдромом», связи представлений людей о карьере с субкультурой профессиональной сферы, организации, региона и пр., влияние динамики карьеры на реализацию человека в разных сферах жизнедеятельности, на его долголетие, физическое и духовное здоровье должны выступать достаточным основанием для признания карьеры в качестве уникального и самоценного явления XXI в., требующего внимательного прочтения ее сущностных свойств и контекстов их становления.

### **Литература**

Толочек В.А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48-61.

Толочек В.А. Ритмология профессиональной карьеры: эмпирические и методологические основания научного подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. 2015. № 1 (17) С. 3-10.

Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: ИП РАН, 2017.

## **КОНСТРУКТИВНО-ДЕСТРУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЖИЗНИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Н. П. Фетискин**

**Костромской государственный университет, Кострома, Россия**

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868

Статья посвящена изучению стратегий жизни и самореализации студенческой молодежи. В качестве оснований стратегии жизни были использованы описательные варианты жизни и ступени самореализации. Диагностика стратегии жизни осуществлялась с помощью невербальных шкал с модифицированными наименованиями. В ходе эмпирического исследования обнаружены качественные, количественные и полимодальные проявления стратегии жизни и самореализации студентов с различной учебно-профессиональной направленностью.

Ключевые слова: стратегии жизни и самореализации, диапазоны стратегии, жизнь как предисловие, жизнь как достижение, жизнь как сон, жизнь по правилам, жизнь против жизни, жизнь – трата времени, жизнь как творчество, ступени самореализации, студенческие представления, обычный студент.

# CONSTRUCTIVE-DESTRUCTIVE STRATEGIES OF LIFE AND SELF-REALIZATION OF STUDENT YOUTH

N. P. Fetiskin

Kostroma State University, Kostroma, Russia

The study was carried out with the financial support of RFBR № 15-06-10868

The article is devoted to the study of students' strategies of life and self-realization. The descriptive options of life and levels of self-realization were used as grounds of the life strategy. Diagnostics of life strategy was carried out using non-verbal scales with modified names. Qualitative, quantitative, and multimodal manifestations of strategy of life and self-realization of students with different educational and professional orientation are discovered in the course of empirical research.

Keywords: strategy of life and self-realization, ranges of strategy, life as preface, life as achievement, life as dream, life by rules, life against life, life as waste of time, life as creativity, level of self-realization, student representations, common student.

В зарубежной и отечественной психологии нередко можно встретить такие понятия как «жизненная стратегия», «стратегии самоактуализации и самореализации» (Маслоу, 1982; Роджерс, 1959; Абульханова-Славская, 1991; Коростылева, 2005) ступени самореализации (Одинцов, 2004), варианты жизни (Дружинин, 2015).

Сравнительный анализ данных понятий показывает на их сходство, отличаясь лишь по своей содержательной широте. Так, жизненные стратегии в большей степени обращены к способам конструирования и реализации человеком жизненных целей, а стратегии самореализации обращены к управлению человеком смысложизненных ориентации. Исходя, из этого следует, что данные понятия дополняют друг друга, создавая целостную картину смысложизненной и результативной многомерной направленности самореализующейся личности. Следуя этому некоторые авторы, ссылаясь на труды К.А. Абульхановой-Славской, определяют жизненные стратегии как индивидуальный способ конструирования и реализации человеком жизненных целей во временной перспективе, в соответствии с собственными ценностными ориентациями, потребностями, личностными качествами, смыслом собственной жизни (Маралов, 2011, с. 120).

По мнению же К.А. Абульхановой-Славской стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в преодолении своей боязни потерь и нахождении самого себя». Основываясь на этих характеристиках жизненных стратегий Абульханова-Славская отмечает: «Жизненная стратегия в самом общем виде это постоянное приведение в соответствие своей личности и способа своей жизни, построение жизни, сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Основываясь на этом, автором было выделено три основных критерия стратегий жизни человека: выбор основного направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов; решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов; творчество, созидающее ценности своей жизни, соединение своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностей (Абульханова-Славская, 1991, с.245).

Что же касается подходов к определению стратегии самореализации, то согласно Л.А. Коростылевой, они определяются как управление человека процессом / самореализации, основанное на адекватных, далеко идущих планах и прогнозах, достижении личностью своих смысло-жизненных и ценностных ориентации, содержащих в себе компоненты совладающего и преобразующего характера, стремление к достижениям, осуществления поставленных целей, жизненных планов (Коростылева, 2005, с.57). В этом контексте целесообразно отметить структурно-динамический подход, связанный с выделением ступеней самореализации и вариантов саморазвития или стратегии жизни (Одинцов, 2004).

Учитывая недостаточную прикладную изученность феномена стратегий жизни и самореализации как в целом, так и студенческой среде нами предпринята попытка восполнения этого пробела. В качестве психодиагностического инструментария для изучения стратегий жизни были взяты, модифицированные наименования «вариантов жизни» (Дружинин, 2015) используемые нами в качестве названий, соответствующих невербальных шкал. Эти варианты стратегий жизни были дополнены ступенями самореализации (Одинцов, 2004). В качестве базовых методов исследования использовались проективные методики и модифицированные невербальные шкалы самореализации (Фетискин, 2010). В ходе исследования было занято 125 студентов различных институтов Костромского госуниверситета.

В процессе эмпирических исследований было выявлено несколько интересных результатов и тенденций. Особый интерес вызвали данные, связанные с проявлениями вариантов или стратегий жизни. Их основу составили, следующие, модифицированные нами шкалы: 1. Жизнь как предисловие (самое главное еще впереди). 2. Жизнь как творчество (реализация своих творческих идей). 3. Жизнь как достижение или погоня за горизонтом (стремление к высшим достижениям в учебе). 4. Жизнь – сон (жизнь как во сне). 5. Жизнь по правилам (следование правилам обычного студента). 6. Жизнь – трата времени (обучение в Вузе – малонужная трата времени). 7. Жизнь – против жизни (равнодушие жизни, вымещаю агрессивностью). 8. Жизнь как предмет творчества или жизнь как позитивно-творческое самовоспитание (Дружинин, 2015, с.582-599).

В ходе анализа количественных проявлений данных шкал, определяемых по 10-ти балльной системе, была выявлена их иерархическая структура, представленная в следующих количественных диапазонах: 1. 10,0-8,1 баллов; 2. 8,0 – 7,0 баллов; 3. 6,9 – 6,0 баллов; 4. 5,9 – 5,0 баллов; 5. 4,9 и < баллов.

Содержание первого диапазона составила стратегия жизни как предисловия, рассматриваемая студентами в форме «Самое главное еще впереди».

Главным содержанием данной стратегии варианта жизни служит известное детское выражение – жизнь начинается завтра, т.е. жизнь тратится на подготовку к ней. Как отмечает В.Н. Дружинин по мере развития цивилизации срок вступления в подлинную жизнь все дальше отодвигается от даты рождения к старости. Вследствие этого модус земной жизни как предисловия, подготовки к истинной жизни - основа для отрицания необходимости своей жизни вообще. В этой связи автор справедливо отмечает, что время, отведенное природой на биологическое взросление, а обществом – на образование и социализацию индивида, велико по сравнению с краткой жизнью. В целом продление подготовки к настоящей жизни приводит к деформации личности: не только той, чью «молодость» продлевают, но и тех, кто активно этому продлению способствует (Дружинин, 2015, с.586).

По иерархической значимости в структуре стратегий жизни исследуемых была выделена их следующая последовательность: жизнь как творчество (реализация своих творческих идей), самостановление, изменение себя в поступках и жизнь как творчество (позитивность самоконструирования). Стратегии жизни в этом диапазоне обращены к самореализации средствами реализации своих творческих идей и позитивно-творческого самоконструирования. Лейтмотивом данных стратегии является то, что у творческого человека есть возможность не замечать бессмысленность существования, а процесс и продукт творческой деятельности не всегда вписывается в «социальную статистику» (Дружинин, 2015, с.586). Учитывая, что творчество, по своей реализации носит не устойчивый, предельно платообразный, а динамический характер, проявляющийся в подъемах и спадах, истощенности творческого потенциала. В подобных случаях у творчески-ориентированного человека одним из ведущих выходов выступает обретение новой роли, разнообразные творческие трансформации. Если же человек не реализует свой творческий дар, то актуализируется деструктивная программа комплексов в форме девиантных привычек, стереотипов и др. поэтому высокие показатели шкалы самостановления, включающей понимание главной цели и плана жизни, овладение учебно-профессиональными знаниями, гармонизацию интересов во всех сферах жизнедеятельности, освоение техники контроля опасных ошибок, позитивные действенные самоизменения подчеркивают важнейшую значимость данной стратегии в самореализации личности (Одинцов, 2004, с. 28-29).

В структуре жизненных стратегий современного студенчества должное место занимают стратегии «жизнь как во сне» (блуждание в грезах и мечтах) и жизнь по правилам или следование правилам обычного студента. По мнению В.Н. Дружинина жизнь как сон – это жизнь как грезы или жизнь как видение. Она проявляется в ощущении блаженства спокойствия, отсутствии реальных побуждений в уходе в мир иллюзий. Следует отметить, что в настоящее время есть мощные средства превратить жизнь в грезы, в мир воображения, разнообразная информация. Список этих внешних средств преобразования жизни огромен: мир книг («любовные» романы, детективы) и фэнтези, а точнее, fiction, телевидение, кино и видеофильмы, музыка, компьютерная «виртуальная реальность» и в первую очередь – «мировая паутина» (Дружинин, 2015, с.590).

Характеризуя стратегию жизни по правилам или следования исследуемых их правилам обычного студента, необходимо отметить ее главные особенности. Прежде всего, данная стратегия жизни подчеркивает, что есть люди, которые все делают правильно. Значит, на свете есть «правильная жизнь», то есть жизнь по правилам, которые кем-то когда-то для кого-то изобретены.

Жизнь, подчиненная правилу, регламенту, ритуалу, внешнему сценарию, чрезвычайно удобна: не нужно строить планы и думать о своих перспективах или сомневаться. Человек избавлен от бремени выбора: в каждой ситуации он знает, как поступать, а если не знает, то ему подскажут знающие и авторитетные люди. Жизнь разделяется на «регламентированную» и «нерегламентированную» составляющие, причем последняя занимает все меньшую и меньшую долю. Существование человека максимально упрощается, поскольку требуется немного, а именно - знать о существовании правил, заучить правила и безукоризненно их исполнять... такие люди, руководствуются привычными «удобными» правилами: - «инициатива наказуема», «не надо как лучше, - надо как положено» (Дружинин, 2015, с.593).

Учитывая особенности данной стратегии, нас заинтересовало изучение содержания правил или стратегии обычного студента. Из полученных нами эмпирических результатов следует, что приоритетными стратегиями жизни обычного (среднестатистического) российского студента служат как конструктивные, так и деструктивные стратегии жизни. К числу первых относятся такие стратегии как, например: достижения больших успехов (28,0%), самоутверждение в учебно-профессиональной деятельности (21,0-31,0%). К числу не менее выраженных стратегий жизни исследуемыми отнесены: развитие критического отношения к жизни (40,0%), всестороннее саморазвитие, романтическое отношение к жизни, обретение новой профессии, получение удовольствий и совмещение учебы с работой (от 16,0 до 35,0%). Низкие показатели выраженности стратегий жизни были характерны для стратегии, связанных с открытием у себя талантов (13,0%), реализацией новых идей (8,0-14,0 %) и созданием собственного бизнеса (8,0%). Обобщение стратегии жизни обычного студента показывает на их разнонаправленность – от конструктивных (развитие критического отношения к жизни, всестороннее саморазвитие, достижение больших успехов и др.) до деструктивных - получения удовольствий, романтическое отношение к жизни и др. второй особенностью стратегий жизни обычного студента является неоднозначность их количественных проявлений у студентов различных профессионально-ориентированных отделений.

Максимальные значения стратегии жизни, независимо от их конструктивности-деструктивности, были типичны для студентов, обучающихся на отделениях иностранных языков и математики и, наконец, третьей особенностью стратегии жизни обычного студента является степень их широты. Наибольшей диапазон широты стратегии жизни отмечался у студентов, обучающихся на отделениях математики и иностранных языков, а наименьшей диапазон – у студентов, обучающихся на отделениях музыки и физической культуры.

Среди стратегии жизни с высокой количественной выраженностью выделяют стратегии студентов, связанные со стремлениями высших достижений в учебной деятельности и профессионально-ориентированной деятельности. Результаты исследования подтвердили эти положения. Так, стратегии, ориентированные на достижение успехов и самоутверждения в

учебно-профессиональной деятельности, располагались в диапазоне от 28,0 до 31,0 % случаев. В то же время эти стратегии имели и низкую выраженность у студентов отделения математики и музыки (4,0 -6,0 %).

Средние качественные показатели были типичны для стратегии жизни, связанные с проявлениями рискованного поведения и монотонности жизни. Характеризуя рискованно-ориентированную стратегию студентов необходимо отметить ее взаимосвязь с губительными ошибками при выборе роковых связей, губительных зависимостей рискованного поведения. Последствиями данной стратегии служат тяжелые последствия химических зависимостей и суицидального поведения. Другая стратегия, рассматриваемая в этом диапазоне, - выражается в стремлении к стабильной однообразно-монотонной жизни, выражающейся в форме апатично-безразличного восприятия своей жизни, лишенной вдохновения и творческого озарения. Данная стратегия жизни встречается у людей с достаточным уровнем жизни и способностей, но со временем утративших смысл своей жизнедеятельности и ставших, такими как все. Такой человек, утрачивает самостоятельность и творческий потенциал. С годами он делается неинтересным, поскольку говорит то же, что и все, а внутри его развивается ощущение скуки и пустоты, так как теряется связь с собственной душой. Для него постепенно закрывается проход к искусству жизни (Одинцов, 2004, с. 22). Эта стратегия идентифицируется с уходом от самореализации, направленностью к фиксированному образу жизни, узостью интересов, деградацией личности, эмоциональной и профессионально-творческой окаменелостью. В диапазоне низких показателей жизненных стратегий у исследуемых студентов оказались стратегии: жизнь – трата времени (обучение в ВУЗе – малонужная трата времени) и жизнь и против жизни (равнодушие к жизни вымещают агрессивностью к людям).

Стратегия жизнь как трата времени выражается в отсутствии забот и времени, незаполненностью текущей жизни какими-либо значимыми стремлениями. Жизнь без борения превращается в трату времени, заполненной скукой, разочарованием жизнью и бессмысленностью существования (Дружинин, 2015, с. 596). Несмотря на такие особенности, несвойственные студенческой жизни она отмечается в исследуемых группах студентов на уровне (4,7 баллов). Несколько повышенной в этом количественном диапазоне стратегий выступает стратегия жизнь против жизни (равнодушие жизни вымещают агрессивностью). Данная стратегия отмечается у людей со сложившимися представлениями о мире как о враждебном и зло, как о постоянном источнике боли и страдания. Жизнь людей с такой стратегией превращается в постоянную борьбу с источником страданий, т.е. самой жизнью. В этой ситуации данная стратегия реализуется либо в бесконечных конфликтах с социальным окружением, либо в саморазрушительном поведении (Дружинин, 2015, с. 597).

Исследование стратегий жизни в контексте динамичности ступеней самореализаций обнаружило высокие проявления стратегии развития мудрости. Ее содержание выражается в самостоятельном развитии личности, изучении опыта самореализованных людей и целенаправленно изменяющих себя в соответствии с социальными требованиями (Одинцов, 2004, с. 51-57).

Обобщая результаты эмпирических исследований можно заключить, что стратегии жизни и самореализации студенческой молодежи характеризуются полимодальностью их конструктивности, иерархичностью их количественных и качественных проявлений и автономно-дифференцированной доминантностью. В заключение необходимо отметить и то, что полученные данные пилотажного исследования не претендуют на завершенность и нуждаются в дальнейшем изучении.

### **Литература**

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 59-65.

Дружинин В.Н. Варианты жизни // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. М.: ИП РАН, 2015. С.582-599.

Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. С.61-74.

Маралов В.Г. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности. М.: Академический проект, 2011.

Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М: Изд-во Москов. уни-вер. 1982. С.108-117.

Одинцов В.В. Ступени самореализации. М.: Омега-Л., 2004.

Фетискин Н.П. Психолого-акмеологический подход к исследованию диапазона само-реализации у студентов с творческой направленностью // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки «Акмеология образования». 2010. Т.16. С.4-9.

Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // Psychology: a study of a science / Ed. by S. Koch. Vol. 3. NY., 1959.

## **РУКОВОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ**

**С. Ю. Флоровский**

**Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия**

Обсуждаются результаты длительных (начиная с 1987 года) теоретических и эмпириче-ских исследований личностной регуляции совместной управленческой деятельности. Представ-лены личностно-психологические профили четырех категорий руководителей: «легких и про-дуктивных», «легких, но непродуктивных», «трудных, но продуктивных», «трудных и непро-дуктивных» в управленческом взаимодействии, реализуемом в системе связей и отношений «ру-ководитель–руководитель». Данные профили стабильно воспроизводятся в различных органи-зационно-культурных контекстах осуществления совместной управленческой деятельности.

Ключевые слова: совместная управленческая деятельность, управленческое взаимодей-ствие, субъект, личностная регуляция, личностно-психологические профили.

## **MANAGERS AS SUBJECTS OF JOINT MANAGERIAL ACTIVITIES: PERSONAL-PSYCHOLOGICAL PROFILES**

**S. Yu. Florovski**

**Kuban State University, Krasnodar, Russia**

The paper discusses the results of long (since 1987) theoretical and empirical researches of personal regulation of joint managerial activities. Personal-psychological profiles of four categories of managers are presented: «easy and productive», «easy, but unproductive», «difficult, but produc-tive», «difficult and unproductive» in the managerial interaction manifested in system of communi-cation and relation «manager–manager». These profiles stably are reproduced in various organiza-tional-cultural contexts of realization of joint managerial activities.

Keywords: joint managerial activities, managerial interaction, subject, personal regulation, personal-psychological profiles.

Совместная управленческая деятельность (СоУД) выступает доминирующей моделью активности руководителей высшего и среднего ранга современных организаций. В онтологи-ческом плане она представлена множеством межличностных интеракций, предполагающих осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности (Фло-ровский, 2000, 2015). Именно данную модель профессиональной активности руководителей имел в виду Р. Лайкерт в своей концепции организационных пин-связей, подчеркивая необхо-димость восприятия каждым руководителем себя и своего подразделения как работающих на *организацию в целом* (Likert, 1967).

С точки зрения метасистемного подхода (Карпов, 2015), СоУД представляет собой интегральный социально-психологический регуляторный механизм, выполняющий роль связующего звена между межличностным и межгрупповым уровнями функционирования и развития организации, обеспечивая тонкую настройку и корректировку их взаимодействия как условие обеспечения организационной жизнедеятельности и жизнеспособности.

СоУД выступает одной из ведущих сфер труда руководителя, специфическим «измерением» его профессиональной деятельности (Флоровский, 2000; Yukl, 2013).

Значимым показателем эффективности совместной управленческой деятельности являются отношения между ее индивидуальными субъектами. В них сознанию руководителей презентуется содержание осуществляемой ими совместной деятельности по управлению организацией (Журавлев, 2005), а также отражается уровень функционально-ролевой и личностной взаимоприемлемости друг друга в качестве партнеров по СоУД.

Адекватным средством операционализации этих отношений служат перекрестные оценочные суждения руководителей о двух составляющих управленческого взаимодействия друг с другом: продуктивности–непродуктивности (содержательная составляющая) и легкости–затрудненности (формальная составляющая).

Комбинация данных ортогональных измерений управленческого взаимодействия позволяет выделить четыре типа руководителей. В зависимости от характера доминирующих оценок со стороны членов управленческого коллектива оцениваемые руководители могут быть охарактеризованы как субъекты СоУД, взаимодействие с которыми является для их партнеров преимущественно 1) «легким и продуктивным», 2) «легким, но непродуктивным», 3) «трудным, но продуктивным» и 4) «трудным и непродуктивным».

Совместная управленческая деятельность (как особый аспект управленческого труда) предъявляет определенные требования к личностным характеристикам реализующих ее субъектов – особенностям ценностно-смысловой и мотивационной сфер, самосознания, когнитивной и интеллектуальной организации, эмоциональной саморегуляции, отношений, профессионального опыта и др. При этом личностно-диспозиционные детерминанты успешности в СоУД лишь частично совпадают с теми характеристиками личностной организации руководителей, которые традиционно рассматриваются в качестве факторов общей успешности управленческой деятельности (доминантность, уверенность, эмоциональная стабильность, креативность, ответственность и др.) (Флоровский, 2000, 2011). Это свидетельствует о специфичности психологического содержания управленческой активности, разворачивающейся в пространстве отношений «руководитель-руководитель» в отличие от активности в системе связей «руководитель-исполнитель (группа исполнителей)» (в координатах которой и нарабатан основной массив данных о психологии управленческой эффективности).

К тому же личностные механизмы регуляции СоУД обнаруживают высокую чувствительность к организационно-культурному и ситуационно-деятельностному контексту ее реализации (Осташенко, 2006; Флоровский, 2000, 2005, 2011). Варианты «сцепления» личностных характеристик руководителей и параметров их управленческих интеракций существенно варьируют от организации к организации (а также на различных этапах жизненного цикла одной и той же компании). Эффективными и неэффективными, продуктивными и непродуктивными, легкими и трудными партнерами по СоУД в разных организационных контекстах оказываются разные (в личностном плане) руководители.

Тем не менее, мета-анализ результатов наших многолетних исследований (проводимых с 1987 года) позволяет конкретизировать устойчивые «над-контекстные» личностно-психологические характеристики управленцев, относящихся к четырем выделенным типам или, говоря иначе, выявить личностно-психологические профили руководителей как субъектов СоУД.

Руководителям, взаимодействие с которыми оценивается их партнерами преимущественно как «легкое и продуктивное», присуща гибкость межличностного поведения, обеспечиваемая уравновешенностью дизъюнктивных и конъюнктивных тенденций в общении. При этом в конфликтных ситуациях они ориентированы на сохранение отношений с партнерами

(рассматривая такие отношения как самостоятельную ценность) и активно избегают использования формализованных механизмов разрешения конфликтов. Отличает их и наличие в индивидуальном профиле локализации субъективного контроля особого регуляторного паттерна: сочетания интернальности в сфере межличностных отношений с умеренной экстернальностью в области производственной деятельности. Восприятие себя как человека, способного контролировать свои межличностные отношения (вызывать у окружающих симпатию, уважение и т.д.) при одновременном учете широкого круга факторов (не только собственные усилия, но и состояние взаимоотношений с начальством, коллегами по работе, везение-невежество и т.п.), влияющих на процесс, результаты и отдаленные социальные последствия профессиональной деятельности оказывается наиболее адекватной основой построения модели интерперсонального поведения в системе связей «руководитель–руководитель» вне зависимости от ситуационно-деятельностного и организационно-культурного контекста реализации СоУД. Дифференцированная оценка сфер отношений и производственной деятельности как имеющих разную степень «податливости» с точки зрения воздействия и целенаправленного регулирования может рассматриваться в качестве значимой личностно-психологической предпосылки формирования адекватного содержанию и задачам СоУД профиля компетентности, в котором субъект-субъектный аспект превалирует над субъект-объектным. Сформированы у данной категории руководителей и хорошие рефлексивные способности в аспекте осмысления взаимодействия и будущей деятельности. «Интерактивная» рефлексия помогает лучше понимать события и партнеров по взаимодействию, осмысливать и продуктивно структурировать опыт построения контактов и отношений в системе связей «руководитель–руководитель». «Перспективно-деятельностная» рефлексия поддерживает высоту «когнитивного горизонта», необходимую для того, чтобы видеть решаемые проблемы во всей их многоаспектности, системности, комплексности, прогнозировать отдаленные последствия управленческих решений и действий, – не только своих собственных, но и принадлежащих партнерам по взаимодействию, а также представляющих совокупный продукт управленческого мышления и поведения. Кроме того, в личностной организации таких управленцев присутствует симптомокомплекс, включающий в себя общительность (А+), доверие к окружающим (L–), осторожный консерватизм (Q1–).

Примечательно, что все перечисленные личностно-диспозиционные факторы (за исключением локуса контроля), напрямую коррелируя с параметром легкости-затрудненности, не обнаруживают прямой связи со степенью продуктивности-непродуктивности управленческого взаимодействия (будучи при этом наиболее рельефно выражены именно у «легких и продуктивных» руководителей). Поэтому механизм влияния рассматриваемых факторов на эффективность СоУД может быть описан формулой «через фасилитацию к продуктивности». Минимизация трудностей построения и реализации взаимодействия, освобождая сознание руководителей от излишних личностно-обусловленных «помех», позволяет управленцам концентрированно сосредоточиться на решении предметных проблем совместной деятельности по управлению организацией. Непосредственными же детерминантами продуктивности СоУД выступают содержательные характеристики профессионального опыта, компетентности, мышления руководителей, находящиеся за пределами нашего рассмотрения.

Весьма разнообразны психологические профили руководителей, осуществление совместной управленческой деятельности с которыми характеризуется их партнерами как «легкое, но непродуктивное». Для значительной части таких управленцев определяющими являются полезависимость, конформность, несамостоятельность, высокая мотивация одобрения, импунитивность, ориентация на «избегание» и «приспособление» в конфликтных ситуациях. Практически все эти руководители работают на должностях с высоким уровнем ролевой конфликтности. Адаптивной реакцией на нее и являются необидчивость, незлопамятность, специфический юмор и, иногда, несколько «шутовское» поведение. Также к обсуждаемому типу могут быть причислены еще две категории управленцев. Первую представляют активные, уверенные в себе, ориентированные на успех, но вместе с тем малоответственные, экстернальные, авантюристичные и поверхностные индивидуумы с ведущей 9-й шкалой («оптимистичность») в профиле

Mini-Mult. Другую – руководители, личностный профиль которых имеет пики на 1-й («сверх-контроль») и 2-й («пессимистичность») шкалах; их отличают добросовестность, гиперответственность, интернальность, конфликтное самоотношение, недостаток инициативы и здоровой эгоцентричности, склонность к уступчивости, принятию на себя чужих обязанностей.

Специфическими личностными особенностями характеризуются и руководители, взаимодействие с которыми оценивается другими членами управленческого коллектива как *«трудное, но продуктивное»*. Репутацию «трудных» создают таким управленцам присущие им неуравновешенность, высокий нейротизм, независимость, доминирование «властно-лидирующего» и «прямолинейно-агрессивного» стилей межличностного поведения, авторитарность (представленная сочетанием кеттеловских факторов С-, Е+, Н+, I-, L+, Q4-). В то же время, восприимчивость к групповым нормам и правилам общения (G+), способность к нестандартным решениям (Н+, М-, N+), наличие хотя и «жесткой», но вполне определенной и прогнозируемой партнерами линии поведения (F-, I-, Q3+), служат основой их позитивного вклада в СоУД.

Одновременно низкие оценки по обоим интерактивным «измерениям», – то есть квалификация партнерами своего взаимодействия с такими руководителями как *«трудного и непродуктивного»*, – являются функцией различных симптомокомплексов личностных свойств, выражающихся, в свою очередь, в столь же различных дефектах управленческого общения и совместной деятельности. В числе таковых:

- низкий «когнитивный горизонт», препятствующий осознанию роли СоУД в качестве одного из важнейших факторов интегральной управленческой эффективности (главной причиной этого выступает недостаток или слабая структурированность опыта реальной управленческой деятельности, среди более редких, но и более устойчивых – эгоцентризм, дефицитарность социального и/или эмоционального интеллекта, близость к психологическому портрету реалистического типа личности в понимании Д. Холланда (Holland, 1985));

- несформированность личностно-профессиональной позиции сотрудничества (установка на следование авторитарным либо абдикратическим сценариям взаимодействия, неготовность и неспособность выстраивать партнерские отношения с окружающими, стремление к охране собственных ресурсов и активному заимствованию-хищению чужих);

- низкая способность субъектов взаимодействия к решению проблем, их дезориентация в сфере межличностных отношений (обусловленная крайними вариантами когнитивной дифференцированности при общем невысоком уровне социального интеллекта);

- неспособность создавать и реализовывать гибкие поведенческие программы в динамичных условиях совместной деятельности (ввиду приверженности разного рода коммуникативным шаблонам и клише);

- предпочтение манипулятивных и/или силовых сценариев взаимодействия в системе отношений «руководитель-руководитель» (примечательно, что данные стратегии, будучи контрпродуктивными с точки зрения объективных итогов управленческих интеракций, воспринимаются реализующими их руководителями как максимально субъективно комфортные).

Личностно-психологическое профилирование руководителей как субъектов совместной управленческой деятельности оказалось полезным и эвристичным при решении задач прогнозирования и оптимизации управленческого взаимодействия в организациях, аттестации управленческого персонала, разработки психологических критериев формирования и подготовки кадрового резерва для занятия должностных позиций руководителей высшего и среднего звена, управленческого консультирования.

### **Литература**

Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: ИП РАН, 2005.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. М.: РАО, 2015.

Остащенко Е.И. Личностные факторы регуляции делового взаимодействия руководителей (на примере производственных и торговых организаций). Автореф дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Ярославль: МАПН, 2000.

Флоровский С.Ю. Личностная регуляция совместной управленческой деятельности руководителей и культура организации (психологические механизмы со-бытийности в управленческих коллективах и командах) // Личность и бытие: теория, исследования, практика / под ред. З.И. Рябикиной и др. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. С.251-279.

Флоровский С.Ю. Локус контроля в регуляции совместной управленческой деятельности руководителей предприятий с различными типологическими особенностями организационной культуры // Социальная психология труда: Теория и практика / под ред. А.Л. Журавлева, Л.Г. Дикой. В 2 т. Т.2. М.: ИП РАН, 2011. С. 279-295.

Флоровский С.Ю. Руководители как субъекты совместной управленческой деятельности: психологические «помехи» развития // Акмеология. 2015. №3. С.170-172.

Holland J.L. Making Vocational Choice: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. NY.: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Yukl G.A. Leadership in Organizations. 8th ed. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall Publishing, 2013.

## **ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ**

**С. Ю. Флоровский, И. А. Шияневская**  
**Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия**

Представлены выявленные в результате эмпирического исследования паттерны копинг-поведения, характерные для руководителей предприятий с рыночной и иерархической организационной культурой. Руководители «рыночных» организаций при разрешении трудных ситуаций используют преимущественно стратегии «планирования решений» и «самоконтроля», минимизируя применение «конфронтационного копинга» и «бегства-избегания». Управленцы «иерархических» организаций наряду с «планированием решений» делают ставку на «дистанцирование», активно уходя от «принятия ответственности». Также установлены значимые культурально-специфические различия совладающего поведения руководителей по параметрам «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие решения», «планирование решения».

Ключевые слова: личность руководителя, стресс, копинг-поведение, копинг-стратегии, организационная культура.

## **PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOR OF MANAGERS OF ENTERPRISES WITH DIFFERENT TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ORGANIZATIONAL CULTURE**

**S. Yu. Florovski, I.A. Shiyanetskaya**  
**Kuban State University, Krasnodar, Russia**

The paper presents the results of empirical studies of coping behavior patterns that are characteristic for managers of enterprises with market and hierarchical organizational culture. Managers of the «market» organizations at solving of difficult situations use mainly the strategy of «planning

of solutions» and «self-control», minimizing application of «confrontational coping» and «avoidance». Managers of «hierarchical» organizations along with «planning of solutions» stake on «distancing», actively avoiding «admission of responsibility». In addition, the authors found significant cultural-caused specific differences of managerial coping behavior in the parameters «distancing», «self-control», «search of social support», «decision making», and «planning of solutions».

Keywords: personality of manager, stress, coping behavior, coping strategies, organizational culture.

В современном социально-экономическом контексте организационная культура предприятия выступает как «визитная карточка» организации и во многом является значимым условием для конкурентных преимуществ. Несмотря на обилие теоретических и практических исследований, в науке не существует единой точки зрения на феномен организационной культуры.

Традиционно при помощи данного понятия обозначается набор правил, норм, ценностей, разделяемых членами организации, а также совокупность моделей поведения, выработанных в процессе адаптации организации к внешней среде и внутренней интеграции. Достаточно широко представлено понимание организационной культуры как инструмента координации деятельности персонала, мотивации к достижению экономических показателей предприятия, стратегических целей (Управление персоналом., 2005). Различия в трактовках феномена не затрагивают признания того факта, что организационная культура складывается под влиянием руководителей компании, во многом определяется их непосредственным поведением. Следует отметить, что повседневная управленческая деятельность руководителей высшего и среднего ранга (топ- и мидл-менеджеров, соответственно) сопряжена с необходимостью принимать решения в условиях дефицита информации, времени, ресурсов, взаимодействия со «сложными» оппонентами, координации усилий зачастую «разнонаправленных» структурных подразделений и проектных групп для достижения общей цели. Управленческая деятельность квалифицируется многими исследователями как стрессогенная, предъявляющая к личности повышенные требования в аспекте профилактики и преодоления стрессового воздействия (Карпов, 2005; Толочек, 2016; Levitt & Bahrami, 1998 et al.). Учитывая данное обстоятельство, а также принимая во внимание влияние поведения руководителей на культуру предприятия, можно заключить, что копинг-поведение, реализуемое руководителями в процессе их профессиональной деятельности, является, с одной стороны, значимым фактором формирования и изменения организационной культуры компании, а с другой, – одной из существенных характеристик культуры организации.

В соответствии со сложившейся в психологической науке традицией мы понимаем копинг-поведение как поведение, направленное на преодоление трудной ситуации, воспринимаемой личностью как стрессовая, с помощью осознанных действий, адекватных ситуации и личностным характеристикам (Крюкова, 2008; Стресс, выгорание, совладание..., 2011; Lazarus & Folkman, 1984).

В рамках нашего исследования выдвигалась гипотеза о существовании значимых различий копинг-поведения руководителей предприятий с различными типологическими характеристиками организационной культуры. Последняя, в свою очередь, определялась в соответствии с типологией К. Камерона и Р. Куинна, в рамках которой выделяются клановая, иерархическая, рыночная и адхократическая организационные культуры (Cameron & Quinn, 1999).

Совокупную выборку респондентов составили 69 руководителей различных статусно-должностных рангов предприятий г. Краснодара и Краснодарского края. 42 руководителя (средний возраст  $36,8 \pm 7,9$ ) являлись представителями компаний с рыночной организационной культурой, для которой характерны «открытость», динамичность, направленность на результативность и прибыльность бизнеса, ценностное доминирование краткосрочных достижений над стратегическими целями. 27 управленцев (средний возраст  $39,07 \pm 7,5$ ) принадлежали к компаниям с бюрократической организационной культурой, характеризующейся «закрото-

стью», ориентацией на внутреннюю среду, соблюдение формальных требований и выполнение плановых показателей.

Реализуемое руководителями в процессе профессиональной деятельности копинг-поведение диагностировалось при помощи опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и М.С. Замышляевой (Крюкова, 2005).

Результаты исследования позволяют говорить, что доминирующими стратегиями руководителей организаций с рыночной направленностью являются «Планирование решения» ( $75,65 \pm 16,59$ ), «Самоконтроль» ( $66,44 \pm 13,30$ ). «Отвергаемые» стратегии представлены «Конфронтационным копингом» ( $38,88 \pm 13,57$ ) и «Бегством-избеганием» ( $35,62 \pm 14,05$ ).

Таким образом, можно констатировать, что копинг-поведение топ- и мидл-менеджеров предприятий с рыночной организационной культурой отличается направленностью на преодоление трудностей и решение проблем за счет целенаправленного анализа ситуации, реалистического планирования собственных действий (с учетом объективных обстоятельств и имеющихся ресурсов), принятия ответственности за результаты своей активности, сочетающейся с тенденцией к осознанному подавлению негативных эмоций, снижению их влияния на восприятие ситуации. При этом отмечается ориентация на минимальное использование «любовых» эго-центрированных стратегий противоборства с обстоятельствами, а также разнообразных вариантов уклонения от решения проблемы в виде отрицания самого факта ее существования, фантазирования, построения «иллюзорных моделей реальности» и т.п.

Руководители компаний с иерархической организационной культурой тяготеют к использованию в сложных ситуациях профессиональной деятельности таких копинг-стратегий как «Дистанцирование» ( $52,88 \pm 12,27$ ) и «Планирование решения» ( $51,23 \pm 16,84$ ). К элиминируемым стратегиям относится «Принятие ответственности» ( $25,33 \pm 15,12$ ).

Полученные данные позволяют заключить, что существенными характеристиками копинг-поведения представителей предприятий с «иерархической» организационно-культурной доминантой, выступают тенденция к планированию решения с учетом текущих обстоятельств и прошлого опыта на фоне эмоционального выключения из ситуации, снижения ее субъективной значимости, минимизации личностной вовлеченности в происходящее. Примечательно что, несмотря на декларируемое стремление целенаправленно действовать, принимать участие в разрешении стрессовой ситуации, менеджерами практически отвергаются как признание личной роли в сложившейся ситуации, так и принятие ответственности за ее разрешение.

Также для выявления культурально-специфических характеристик профиля совладающего поведения руководителей, охватывающего весь спектр используемых копинг-стратегий (а не только предпочитаемые и отвергаемые), был осуществлен анализ межгрупповых различий с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Значимые различия между работающими в «рыночных» и «бюрократических» организациях руководителями как субъектами преодоления трудных ситуаций управленческой деятельности обнаруживаются по таким параметрам копинг-поведения как «дистанцирование» ( $t=2,48$  при  $p \leq 0,05$ ), «самоконтроль» ( $t=6,48$  при  $p \leq 0,001$ ), «поиск социальной поддержки» ( $t=2,96$  при  $p \leq 0,01$ ), «принятие ответственности» ( $t=10,17$  при  $p \leq 0,001$ ), «планирование решения» ( $t=5,93$  при  $p \leq 0,001$ ). Различий по параметрам «конфронтационный копинг», «бегство-избегание», «положительная переоценка» не выявлено.

Можно констатировать, что топ- и мидл-менеджеры компаний с рыночной организационной культурой в стрессовых ситуациях значимо чаще прибегают к таким способам преодоления трудностей как планирование решения возникшей проблемы, сочетающееся с принятием ответственности за свои действия, осознанием и блокированием негативных эмоций, привлечением внешних (социальных) ресурсов, нежели руководители предприятий с иерархической организационной культурой. Последние, в свою очередь, в подобных ситуациях

чаще ориентируются на дистанцирование от проблемы, эмоциональное выключение из ситуации, вызвавшей негативные стрессовые переживания.

Выявленные паттерны копинг-поведения руководителей, по нашему мнению, являются существенным элементом организационной культуры рыночного и иерархического типа, поскольку отражают базовые представления о «правильных» и «неправильных», «продуктивных» и «непродуктивных» способах поведения при возникновении трудностей на работе и сценариях реагирования на эти трудности. Модели поведения руководителей, в свою очередь, перенимаются сотрудниками возглавляемых ими структурных подразделений, в результате чего формируется интегральный способ преодоления трудностей, характеризующий организацию как целостного субъекта социально-экономической деятельности. Однако вследствие ограниченности выборки данный вывод носит промежуточный характер. Проверка выявленных тенденций на устойчивость и воспроизводимость требует проведения дальнейших исследований на предприятиях с аналогичными типами организационной культуры.

### **Литература**

Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2005.

Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психологическая диагностика. 2005. №2. С.65-75.

Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. С.55-65.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2011.

Толочек В.А. Психология труда: учебное пособие. СПб.: Питер, 2016.

Управление персоналом организации / под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2005.

Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture. NY.: Addison-Wesley Publishing Company, 1999.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. NY.: Springer, 1984.

Leavitt H.J., Bahrani H. Managerial Psychology: Managing Behavior in Organizations. 5th ed. Chicago–London: The University of Chicago Press, 1998.

## **ДИСКРИМИНАЦИЯ ПО ВОЗРАСТУ (ЭЙДЖИЗМ) КАК ПРИЧИНА СТРЕССА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ**

**М. Чабаркапа, И. Алексич**

**Университет Белграда, Белград, Сербия**

В статье рассматривается широко распространенное явление эйджизма (ageism), которое включает в себя дискриминацию по возрасту в различных контекстах в жизни и особенно на рабочем месте. Суть эйджизма заключается в некоторых мнениях и позициях, основанных на предрассудках и стереотипах о пожилых и молодых работниках с точки зрения их способностей, знаний и навыков, что вызывает большие проблемы в функционировании трудовых организаций и является источником интенсивного стресса для сотрудников. По сравнению с развитыми странами сотрудники в Сербии, особенно пожилые работники, более уязвимы под влиянием большого стресса из-за отсутствия соответствующего законодательства и защиты, а также наличия более выраженных предрассудков.

Ключевые слова: дискриминация по возрасту, старшие работники, молодые рабочие, эйджизм, предрассудки.

## AGE DISCRIMINATION (AGIZM) AS CAUSE OF STRESS AT WORKPLACE

M. Chabarkapa, I. Aleksich  
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

This paper presents an overview of the widely prevalent phenomena called ageism, which is described as the age discrimination in a variety of life situations and contexts, with an accent on the work place. The essence of ageism lies in specific attitudes and opinions which are based on many prejudices and stereotypes that concerns old and young workers, their abilities, knowledge and skills, which further out causes huge problems in the work of organizations and evokes intense stress among workers. Employees in Serbia, especially older workers, are dealing with much bigger stress and are more threatened than the employees in developed countries, and that is because of the absence of adequate legal protection and because of the more expressed prejudices.

Keywords: age discrimination, old workers, employees, young workers, ageism, prejudices

(Статья публикуется на сербском языке)  
(The article is published in Serbian)

Osoba u životu, a ponajviše na svom radnom mestu može biti diskriminisana ili omalovažavana od strane drugih na osnovu jako velikog broja kriterijuma: pola, svoje etničke pripadnosti, religije, izgleda, uzrasta, socijalnog položaja i drugo. Ovakav tretman zaposlenih predstavlja za njih značajan svakodnevni organizacioni stresor. Jedan od relevantnijih izvora stresa na radu jeste ejdžizam (ageism), koji se odnosi na prisustvo predrasuda, stereotipiziranje i diskriminaciju osoba na osnovu njihovog uzrasta. Objektivno to se ogleda u nejednakom tretmanu ili uskraćivanju raznih prava pojedincima na osnovu njihovih godina starosti, od strane drugih pojedinaca ili organizacija (Butler, 1980).

Koncept ejdžizma može se koristiti za opis postojanja predrasuda i diskriminacije na osnovu uzrasta pojedinaca iz različitih populacija, kako mladih tako i starijih osoba, ali se najčešće odnosi na nejednak tretman starije grupe ljudi u radnoj okolini. Manifestuje se kao ponašanje koje distancira, zlostavlja, isključuje ili ignoriše druge osobe, pri čemu se mogu razlikovati sledeći oblici:

- *Direktna diskriminacija* (npr. kada nadređeni neposredno obavesti zaposlenog da neće dobiti povišicu samo zato što je star),
- *Indirektna diskriminacija* (npr. kada nadređeni ponudi obuku samo mladim radnicima),
- *Zlostavljanje na radu* (npr. kada grupa zaposlenih podrugljivo komentariše godine i nedostatak iskustva svog mlađeg saradnika),
- *Viktimizacija* (npr. kada mladi zaposleni dobija unapređenje koje je više zaslužio zaposleni starijeg uzrasta).

Svi navedeni oblici ispoljavanja ejdžizma u radnom kontekstu predstavljaju veoma snažan stresor koji potiče iz organizacije i koji pogađa veliki broj starijih i mladih zaposlenih. Posebno dolazi do izražaja kada se donose odluke o povišici plate, unapređenju, obukama i „tehnološkim viškovima zaposlenih”. Ukoliko je radna atmosfera diskriminativnije prirode i ukoliko podržava ejdžizam, stariji zaposleni će biti pod većim stresom usled konstantnog prisustva straha da će dobiti otkaz (Dennis & Thomas, 2007). Sa druge strane, mladi zaposleni mogu doživljavati stres u slučaju potcenjivanja njihovih sposobnosti i mišljenja da su neiskusni i nedovoljno obučeni, usled „manjka” godina.

Ejdžizam ima jak efekat po osobe koje su diskriminisane usled toga što ih marginalizuje i svrstava u manjinske grupe. Dati fenomen je često udružen i sa diskriminacijom po osnovu pola, te se može reći da su starije žene mnogo više na udaru nego muškarci zbog toga što ih druge osobe na dva različita načina marginalizuju (Butler, 2009).

Na osnovu empirijskih istraživanja (McGregor & Gray, 2002) konstatovano je da među poslodavcima postoje specifična uverenja koja se razlikuju prema podgrupama mladih i starijih radnika. Mladim zaposlenima se primarno pripisuje veći entuzijazam, fleksibilnost, bolje znanje na računaru i kreativnost, dok se starijim pripisuje drugačija lista pozitivnih karakteristika, kao što su:

viši stepen efikasnosti u menadžmentu projekata, profesionalizam, lojalnost, kredibilitet, stručno znanje, bolje rasuđivanje i snažnija poslovna etika. Iz navedenih razlika se mogu primetiti potencijalni izvori diskriminacije, usled činjenice da dobre karakteristike koje poslodavci pripisuju jednoj podgrupi zaposlenih implicitno ukazuje na to da ih druga podgrupa nema. To znači da postoje stereotipi kako prema starijim, tako i prema mlađim radnicima, što može uticati na njihov radni učinak i na nivo stresa koji doživljavaju na svom radnom mestu.

Stariji radnici - Prema Evropskoj komisiji termin „stariji radnik” se odnosi na onu osobu koja ima preko 55 godina starosti, dok se kod nas u starije radnike često svrstavaju i svi oni koji imaju preko 45 godina starosti. Diskriminacija starijih osoba u radnoj okolini je u današnje vreme posebno izražena, usled brzih promena u svetu rada i demografskih promena u populaciji. Pošto radne organizacije ne žele da imaju neefikasne i neproduktivne radnike, ejdžizam na radnom mestu počiva na pretpostavci da su stariji zaposleni manje sposobni i kompetentni nego njihove mlađe kolege (Kite & Johnson, 1988).

Opšte je poznata činjenica da većina starijih zaposlenih ima umanjene kognitivne, interpersonalne i fizičke sposobnosti koje mogu uticati na njihov rad na poslu. Međutim, to ne mora da znači da su oni manje korisni organizaciji, s obzirom na to da se dati deficiti mogu na neki način prevazići ili nadoknaditi, kao na primer većom količinom znanja i iskustva koju poseduju. Takođe, neke studije ukazuju na rasprostranjeno uverenje o „starijim radnicima” kao podgrupi „starijih građana” koji su staromodni, rigidni, više se opiru promenama, skuplji za obučavanje, pa čak i fizički i psihički „oštećeni” (Nelson, 2002).

Poseban problem starijim radnicima predstavlja rad sa IKT. Stariji radnici se teže privikavaju na novu tehniku i tehnologiju, jer nisu odrasli uz nju kao njihove mlađe kolege. Zato upotreba novih računara, mobilnih telefona, e-mailova i slično, predstavlja veoma veliki izvor stresa starijim radnicima. Sprovedeno je više istraživanja na datu temu, među kojima se izdvaja jedno od relevantnijih, koje ukazuje na korelaciju između tehnološkog napretka i odlaska u raniju penziju (Bartel & Sicherman, 1993). Naime, postavljene su dve hipoteze u navedenoj studiji. Jedna zastupa mišljenje da će nepredvidive promene u brzini tehnološkog napretka uticati na odluku starijih radnika da odu u prevremenu penziju usled toga što će im njihova dokvalifikacija, kao i dodatna obuka i trening oduzeti određenu, pozamašnu količinu novca. Druga hipoteza podrazumeva da će radnici u industrijama u kojima je karakteristična visoka stopa tehnoloških promena kasnije otići u penziju ukoliko postoji pozitivna povezanost između promene i obuke koju obezbeđuje kompanija u kojoj rade. Sprovedenom studijom potvrđene su obe hipoteze, što ukazuje na neophodnost i relevantnost tehnološke obuke na samom radnom mestu, zahvaljujući činjenici da će kompanija treningom smanjiti mogući izvor stresa na radu svojim radnicima, što će dalje uticati i na njihove bolje performanse.

Kao još jedan uzročnik stresa koji stariji radnici mogu doživeti na poslu jeste pritisak koji osećaju od strane svojih nadređenih i kolega koji se pitaju kada će njihov stariji saradnik otići u penziju (Rosigno, Mong, Byron & Tester, 2007). Pritisak za penzionisanjem može čak preuzeti i direktniju, agresivniju formu, kada nadređeni forsira zamenu starijih radnika novijom, svežijom radnom snagom. Ono što je najproblematičnije jeste to što menadžeri u većini slučajeva zaista smatraju da su mlađe osobe jeftinija i bolja radna snaga i nastoje po svaku cenu sniziti trošak u svojoj firmi. Mlađi radnici prave manje račune za zdravstvene usluge nego stariji, obučavaju se brže, fleksibilniji su i prave manje otpore pri promenama.

Empirijske studije takođe pokazuju da negativno stereotipiziranje starijih radnika nepovoljno utiče na njihovo fizičko i mentalno funkcionisanje (Levy, Hausdorff, Hencke, Wei, 2000). Pokazano je da ukoliko je stariji zaposleni uzrasno diskriminisan na svom radnom mestu, imaće povišen kardiovaskularni odgovor, što ukazuje na povišen nivo stresa koji stariji radnici doživljavaju dok obavljaju različite aktivnosti na poslu. Sa druge strane, često izlaganje višem kardiovaskularnim odgovorom, koji između ostalog uzrokuje povišen nivo stresa usled prisustva ejdžizma na radnom mestu, može doprineti formiranju različitih hroničnih bolesti, kao što su na primer bolesti srca, bubrega, infarkt i dijabetes. Najnovije studije u Koreji, zemlji u kojoj je veoma rasprostranjena uzrasna diskriminacija i stereotipizacija, ukazuju na izrazito negativne posledice ejdžizma po fizičko

zdravlje radnika. Postoji pozitivna korelacija (0.27) između ejdžizma i depresivnih simptoma koji su posledica njegovog stresnog delovanja na starije zaposlene.

Diskriminacija starijih zaposlenih u Srbiji i dalje je tabu tema, ali se nažalost uveliko dešava. Po procenama iz 2015. godine, skoro 10% pritužbi upućenih po osnovi diskriminacije se odnosilo na ejdžizam. U našem društvu, gotovo dva miliona ljudi je starije od 60 godina, više od 100.000 starije je od 85 godina, dok se procenjuje da će do 2040. godine više od jedne četvrtine našeg stanovništva biti starije od 65 godina (Izvor BETA, 2016). Navedene cifre govore o tome da je izrazito velika zastupljenost starijeg stanovništva u našem društvu (Srbija je među pet najstarijih država na svetu), tako da se ne može zanemariti relevantnost ovog problema za radno ponašanje i ukupnu ekonomiju.

Postavlja se pitanje - Kako stariji zaposleni izlaze na kraj sa stresnim situacijama u koje ih smešta ejdžizam na radnom mestu? Dokazano je da oni ne moraju da prihvate pasivno nametnutu stigmu svojih kolega, već mogu da koriste više strategija pomoću kojih se bore protiv ejdžizma. Jedna od njih jeste neprihvatanje i neidentifikovanje sebe kao osobe koja spada u kategoriju „starijih” (Zebrowitz, 2003). Na ovaj način, zaposleni gradi i zadržava sliku o sebi kao o osobi koja je i dalje produktivna i kompetentna, i koju ne određuju godine, već lične osobine, znanja i veštine. Takođe, diskriminirani zaposleni može da koristi različite kompenzatorne mehanizme, uz pomoć kojih pobija negativne stereotipe o sebi i obezbeđuje pozitivan fidbek od strane kolega (Swann & Ely, 1984).

Međutim, problem koji se može pojaviti kod starijih zaposlenih jeste u tome što čak i ukoliko oni primete da su žrtva ejdžizma, koji im narušava radne performanse usled velike količine stresa kroz koji prolaze, oni će ga nesvesno ignorisati i neće preduzeti ništa po tom pitanju, jer bi na taj način smatrali da bi priznali uticaj godina na njihov rad (Levy, 2001). Sa druge strane, stariji radnici koji su žrtve ejdžizma mogu na suprotan način reagovati na nepovoljnu radnu klimu, tako što će se upuštati u rasprave sa svojim saradnicima, što će dalje uzrokovati konfliktne situacije na radnom mestu. Zbog toga je važno da se zaposleni koriste taktikom prevladavanja stresa koja je usmerena na pravednije odnose i dodatno ulaganje napora za rešavanje radnih problema, i ako uz to imaju i odgovarajuću socijalnu podršku, postoji šansa da se uspešno izbore sa ovim stresorom.

Mlađi radnici - Kada se kaže diskriminacija po osnovu uzrasta u radnom okruženju, uglavnom se misli na starije osobe. Međutim, ejdžizam obuhvata i uzrasnu diskriminaciju mladih pojedinaca (osobe uzrasta ispod 30-40 godina). Fenomen diskriminacije mladih pojedinaca pokazuje porast u poslednje vreme, što potvrđuje činjenica da je sve veći broj mladih ljudi koji prijavljuju da su bili diskriminirani na poslu na osnovu svojih godina, usled postojanja različitih stereotipnih uverenja svojih kolega i nadređenih.

Neke studije ukazuje na to da su mlađi radnici sve više okarakterisani kao zaposleni kojima se manje može verovati nego starijim, da su neurotičniji i manje verni svojoj kompaniji (Coy, Conlin & Thornton, 2002). Takođe, mlađi radnici su u stalnoj potrazi za boljim radnim uslovima u drugim firmama usled toga što imaju mnogo veće mogućnosti i šanse za zaposlenjem nego njihove starije kolege. Stoga, kao jedna od predrasuda koja se pripisuje mlađim radnicima jeste njihovo ”skakanje” sa posla na posao i nedovoljna vernost svojoj trenutnoj firmi. Ukoliko je menadžer sklon ejdžizmu prema mlađima, manje će verovati svojim mlađim zaposlenima, davaće im jednostavnije zadatke koji ne zahtevaju visoki nivo odgovornosti i na taj način će ih marginalizovati, što će mladim radnicima predstavljati veliki stres. Takođe, oni će imati mnogo manje šanse za dobijanje unapređenja i povišica, što će stvarati nepovoljnu radnu klimu i njihovo nezadovoljstvo poslom će rasti.

Možda najzastupljenija slika diskriminacije mladih osoba jeste slika oglasa za posao koji zahteva od kandidata minimum nekoliko godina radnog iskustva. Na ovaj način je rečeno da sve mlade osobe koje nemaju dovoljno radnog iskustva, baš zbog toga što su tek na početku svoje karijere, ne mogu konkurisati za dati posao. Ovo predstavlja veoma stresnu situaciju za mlade ljude.

Ovde ne prestaju problemi sa kojima se suočavaju mladi na svom radnom mestu. Usled toga što im se često daju manje zahtevni radni zadaci, oni ne mogu razviti neophodne veštine. Njima se takođe često uskraćuju unapređenja, usled predrasuda da su mlađi radnici nedovoljno vešti i da nemaju dovoljno iskustva i znanja za neku hijerarhijski višu poziciju (O’Higgins, 2001). Takođe, pokazano je i da postoje osobe kojima će se manje sviđati da primaju naredbe od mlađih radnika, upravo zbog toga što ih posmatraju kao manje odgovorne i manje sposobne zaposlene nego što su to

stariji. Kao dodatni izvor stresa kod mladih ljudi u radnom okruženju jesu male plate koje oni dobijaju. Smatra se da se mlađa osoba, na nižim pozicijama ne mora plaćati kao stariji zaposleni, jer se ona posmatra kao njegova zamena.

Nasuprot negativnim stereotipima, postoje i „dobra” uverenja o mlađim radnicima, što je pokazano jednom studijom iz Novog Zelanda, gde se tvrdi da su mlađi radnici mnogo više tehnološki obrazovani i entuzijastični po pitanju svog posla (McGregor & Gray, 2002). Oni su rođeni u kasnijem periodu, u kome su više navikli na brze tehničke i tehnološke promene, te se i bolje snalaze kada je u pitanju upotreba kompjutera ili mobilnih telefona. Takođe, oni su dosta ambiciozniji, motivisaniji da napreduju i uspeju nego stariji radnici i više su ispunjeni entuzijazmom na svom radnom mestu nego njihove starije kolege.

U situacijama kada postoji diskriminacija prema mlađim radnicima, postavlja se pitanje - Kako da se oni bore protiv ejdžizma na svom radnom mestu, u cilju smanjivanja količine stresa koju doživljavaju? Prvo, treba naglašavati pozitivne stereotipe i uverenja koja drugi imaju o mlađim osobama. Dalje, ukoliko mlađi zaposleni u kompaniji u kojoj su zaposleni žele da hijerarhijski napreduju ili dobiju povišice, treba da izbegavaju ponašanja koja krše profesionalnu etiku na radnom mestu. Takođe, mlađi radnici treba da se ponašaju i oblače u skladu sa profesionalnim kodeksom kompanije, iako možda to nije u skladu sa njihovim godinama. Svaki zaposleni treba da ulaže maksimalan trud u posao koji obavlja, da se konstantno lično i profesionalno usavršava, kao i da bude motivisan i ambiciozan.

Na kraju, treba naglasiti da postoje i određene kulturološke razlike u pogledu ejdžizma. U nekim društvima, nekada su stariji ljudi bili najcenjeniji, jer se verovalo da su mudriji i iskusniji od mlađih. Kako se menjalo društvo, zajedno sa tehnologijom, menjao se i životni vek ljudi, a samim tim i struktura radne snage. Današnje vreme karakteriše sve brojnija starija radna snaga, i sve veći broj obučenih i kompetentnih mlađih radnika koji nisu u radnom odnosu. Stoga je veoma bitno iskoreniti sve oblike uzrasne diskriminacije u organizacijama i pospešiti radnu atmosferu. Za početak, to se može postići povećanjem svesti svih zaposlenih o postojanju i uticaju ejdžizma na njegove žrtve, nakon čega treba sprovesti iscrpne seminare i radionice koje će obučiti radnike kako da se ponašaju prema ljudima starijih i mlađih generacija. Treba negovati politiku i kulturu kompanije koja ne toleriše diskriminaciju na poslu. Svaka organizacija treba da se trudi da svoju organizacionu klimu očisti od svih oblika diskriminacije, i da nastoji da pruži svojim zaposlenima „stress-free” okruženje.

## **Literatura**

Bartel AP, Sicherman N. Technological change and retirement decisions of older workers // *Journal Labor Econ.* 1993. Vol.11, №1, P. 162–183.

Butler R. N. Ageism: A Foreword. // *Journal of Social Issues.* 1980. Vol. 36. №2. P. 8–11.

Butler, R. N. Combating ageism.// *International Psychogeriatrics.* 2009. Vol.21. №2. P.211.

Coy R., Conlin R. & Thorton E. A lost generation? Young and mid-career job seekers are bearing the brunt of U.S. layoffs. // *Business Week* (November). 2002.

Dennis H. & Thomas K. Ageism in the workplace. // *Generations.* 2007. №1. P. 84-89.

Izvor BETA. Skoro 10% pritužbi zbog diskriminacije po osnovu starosti. Objavljeno: 03.10.2016. Doi: <http://www.euractiv.rs/vesti/posmatraci/10498-skoro-10-pritubi-odnosi-se-na-diskriminaciju-po-osnovu-starosti>

Kite ME, Johnson BT. Attitudes toward older and younger adults: A meta analysis. // *Psychology and Aging.* 1988. №3. P. 233–244.

Levy R. Eradication of Ageism Requires Addressing the Enemy Within. // *Gerontologist.* 2001. Vol.41. №5. P. 578-579.

Levy BR., Hausdorff JM, Hencke R. & Wei JY. Reducing cardiovascular stress with positive self-stereotypes of aging. // *Journal of Gerontology: Psychological Sciences.* 2000. Vol.55. №4. P. 205–213.

McGregor, J. & Gray L. Stereotypes and older workers: The New Zeland experience. // Social Policy Journal of New Zeland. 2002. Vol.18.

Nelson TD. Ageism: Stereotyping and Prejudice Against Older Persons. California state university. 2002.

O'Higgins, N. Youth Unemployment and Employment Policy: A Global Perspective. Geneva: International Labour Office. 2001.

Roscigno V. J., Mong S., Byron R. & Tester G. Age discrimination, social closure and employment. // Social Forces. 2007. Vol.86. №1. P. 313 – 334.

Swann W. B., & Ely R. A battle of wills: Self-verification versus behavioural confirmations. // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol.53. P. 1287-1302.

Zebrowitz LA. Aging stereotypes - Internalization or inoculation? A commentary // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. 2003. Vol. 58. №4, P. 214–215.

## **КЛАССИФИКАЦИИ ФОРМ ЛЖИ: ПАРАМЕТРЫ И ОСНОВАНИЯ**

**А. С. Чахоян\*, В. И. Назаров\*\***

**\* Ивановский государственный политехнический университет,**

**\*\* Ивановский государственный университет, Иваново, Россия**

В работе представлены результаты теоретического анализа видов лжи, выделяемых различными авторами. Предпринята попытка обобщения и систематизации видов и форм лжи. Выделены параметры и основания для сводной классификации лжи: минимизация / максимизация, подготовленность, ориентация на объект, интенсивность лжи, степень осознанности, степень сложности функции лжи и валентность социальных отношений, наличие и характер намерений, степень социальной дозволенности, уровень манипуляции информацией, степень напряженности метода дезориентации.

Ключевые слова: ложь, обман, виды лжи, параметр, классификация.

## **CLASSIFICATION OF LIE FORMS: PARAMETERS AND GROUNDS**

**A. S. Chakhoyan\*, V. I. Nazarov\*\***

**\* Ivanovo State Polytechnic University,**

**\*\* Ivanovo State University, Ivanovo, Russia**

This article presents the results of theoretical analysis of the lie types pointed out by different authors. It sought to generalize and systemize the lie types and forms. Parameters and grounds for the consolidated lie classification are selected: minimizing / maximizing, readiness, orientation to object, lie intensity, degree of awareness, degree of lie function difficulty and valence of social relations, existence and nature of intent, social allowance degree, information manipulation level, degree of disorientation method tension.

Keywords: lie, deception, lie types, parameter, classification.

В социальной психологии категория лжи имеет особое место как многогранный феномен, требующий междисциплинарного исследования. Такие факторы как неоднородность и многоаспектность лжи и обмана, а также множественность подходов к изучению данного феномена затрудняют создание единой классификации (Филиппова, 2015, с. 9-31).

Одним из первых попытку упорядочить знание о лжи и неправде, как указывает Ю.В. Щербатых, предпринял арабский мыслитель Абд-ар-Рахман аль-Джавбари, написавший

книгу «Сорванные покровы», в которой он приводит случаи обмана, к которым прибегали реальные жители востока того времени – цари, султаны, визири, чиновники, купцы и лекари. При этом, основанием для классификации выступает социальное положение обманщика (Щербатых, 2005). Также Ю.В. Щербатых, в своей книге «Искусство обмана» приводит классификацию случаев обмана, собранных А. Игнатенко при изучении восточных трактатов. «Он выделял обман в чистом виде (дезинформацию), амфиболию (неопределенность высказывания), подмену (предметов или людей), лжесвидетельство, нарушение клятвы, ложные письма (поддельные и подметные), оговор, заведомо фальшивые предсказания, притворство, провокацию и создание ложных обстоятельств» (Щербатых, 2005).

Ю.И. Холодный рассматривает ложь с точки зрения порождающих ее причин. Ложь человека может быть порождена эгоистическими мотивами и направлена, например, на достижение личного благополучия за счет других людей: такая ложь вызывает порицание со стороны общества. Ложь может быть обусловлена благородными побуждениями (например, ложь врача тяжелобольному человеку) и в подобной ситуации признается морально оправданной (Холодный, 1998).

Понимание и классификация такого социально-психологического феномена, как ложь будет сильно различаться в зависимости от того подхода, с которым мы можем их рассматривать. Например, если рассматривать ложь с морально-нравственной позиции, то сможем выделить обман злонамеренный и добродетельный. В коммуникативном подходе, где можно подойти к обману как к передаче ложной информации, можно выделить чистую ложь, полуправду и молчаливую ложь. Ложь можно рассматривать и с точки зрения лингвистических позиций. На значительные языковые расхождения в разных культурах, в частности, указывает В.В. Знаков. Он проводит сравнительный анализ словарных статей разных языковых культур и подчеркивает, что эти определения лжи и обмана, формализованные в различных языках, «не являются оторванными от жизни лингвистическими абстракциями, они соответствуют представлениям о лжи, существующим в сознании многих людей» (Знаков, 1993, с. 9-16).

П. Экман пишет, что существуют две основные формы лжи: умолчание и искажение. «При умолчании лжец скрывает истинную информацию, но не сообщает ложную. При искажении же лжец предпринимает некие дополнительные действия – он не только скрывает правду, но и предоставляет взамен ложную информацию, выдавая ее за истинную» (Экман, 2010). Те же два типа лжи выделяют В. А. Образцов и С. Н. Богомолова, классифицируя их по форме: пассивная ложь, выражающаяся в утаивании сведений, которые известны (умолчание), и активная ложь, т. е. сообщение заведомо ложных сведений. При этом пассивная ложь может быть полной или частичной (Образцов, 2002, с. 417-444).

По мнению В.В. Знакова намерение есть то, что может подсказать: является ли некоторый акт лживым, или же является он обманным. Однако для уточнения, что есть ложь и что есть обман, нам требуется следующий важный параметр, а именно - разграничить случаи на такие, когда обманные действия являются нормативными, или социально дозволенными, или предписанными, и такие, когда эти действия ненормативны, то есть не имеют социального дозволения (Знаков, 1993, с. 9-16).

В некоторых случаях ложь и обман имеют оправдание, и даже могут быть предписаны самим обществом. Поэтому еще одним параметром, предложенным профессором Д.И. Дубровским, с точки зрения которого необходимо рассмотреть обманное действие, является то, какую цель преследует обманное действие: злонамеренную или добродетельную.

Д.И. Дубровский определяет обман, как «ложное, неверное сообщение, способное ввести в заблуждение того, кому оно адресовано». Однако он подразделяет обман как действие субъекта, который преследует определенные цели и интересы и обман, как результат, т.е. как действие, которое достигает своей цели (иногда действие оказывается и неэффективным: люди могут распознать обман) (Дубровский, 2010).

В результате анализа работ по проблеме лжи была составлена сводная классификация форм лжи и выделены следующие параметры классификации форм лжи:

1. Минимизация / максимизация:

1) *Умолчание* - сокрытие правды, пассивная ложь (Экман, 2010; Свинцов, 1990);

2) *Искажение* - сообщение ложной информации, активная ложь (Экман, 2010; Ленец, 2010; Свинцов, 1990).

2. Подготовленность:

Ч. Бергер (Berger, 1979) выделяет виды лжи по наличию предварительного умысла и подготовки ложного сообщения.

1) *Ситуативная ложь* - спонтанная ложь, возникающая в процессе коммуникации из-за эмоционального накала разговора.

2) *Подготовленная ложь* - тщательно продуманное высказывание искаженных фактов.

3. Ориентация на объект:

Выделяемые О. Фраем формы и виды лжи условно можно объединить в две большие группы: виды лжи направленные на себя и виды лжи, направленные на других, т.е. в данном случае основным критерием классификации становится ориентация на тот или иной объект лжи.

1) *Самоориентированная ложь*, т.е. направленная на себя:

А) ложь, направленная на то, чтобы представить лжеца в более выгодном свете;

Б) ложь, ориентированная на получение преимущества;

В) самообман.

2) *Ложь, ориентированная на других* (социальная ложь):

А) Ложь, направленная на то, чтобы угодить другим;

Б) ложь, направленная на избегание порицания, неприятных ситуаций;

В) манипуляция.

4. Интенсивность лжи:

П. Экман выделяет явную ложь, обладающую высокой интенсивностью, поскольку сообщение максимально отличается от истины и соотносится с искажением и фальсификацией и преувеличение, интенсивность такой лжи меньше, поскольку истина в данном случае лишь видоизменяется или обретает новые не существующие детали. В свою очередь, О. Фрай говорит о существовании тонкой лжи, которая связана с сокрытием или упущением деталей значимых для правильного понимания истины.

1) *Явная ложь* (также называемая фальсификацией) – это полная, эксплицитная ложь – ложь, при которой сообщаемая информация совершенно отлична или диаметрально противоположна истине (Экман, 2010);

2) *Преувеличение* – это ложь, при которой сообщаемые факты или информация превосходят истинные данные (Экман, 2010);

3) *Тонкая, имплицитная ложь* предполагает буквальное сообщение истины, но направленное на то, чтобы ввести кого-либо в заблуждение или содержит скрытые, замаскированные заявления, ориентированные на третьих лиц. Другой тип тонкой лжи включает сокрытие информации путем уклонения от ответа на вопросы или упущения имеющих отношение к делу деталей (Фрай, 2005).

Виды и формы лжи, рассматриваемые в работах Н.А.Бердяева (Бердяев, 1999, с.102-108) можно классифицировать по трем параметрам: степень осознанности лжи, степень сложности функции лжи и валентность социальных отношений.

5. Степень осознанности:

1) *Осознанная ложь* (преднамеренная);

2) *Бессознательная*;

3) *Защитная*.

6. Степень сложности функции лжи:

1) *Корыстная ложь*;

2) *Бескорыстная ложь*;

3) *Социальная ложь, воспринимаемая как долг* (она, по мнению Н.А.Бердяева служит системообразующим элементом социальных систем.

7. Валентность социальных отношений:

- 1) *Злая ложь* - порождается волей к могуществу;
- 2) *Условная ложь* - условие возможности человеческого общежития.

8. Наличие и характер намерений:

Д.И. Дубровский выделяет следующие виды лжи и обмана (Дубровский, 2010):

1) *Намеренная / Ненамеренная ложь*:

А) корыстная

Б) бескорыстная (продиктованный соображениями долга, тактичности, или вызванный принуждением, шантажом)

2) *Злонамеренная/Добродетельная ложь*;

3) *Полуправда*;

4) *Самообман*.

9. Степень социальной дозволенности:

В.В. Знаков полагает, что особо значимо для понимания лжи и обмана разграничить нормативные ситуации, когда ложь или обман является социально дозволенным или даже предписанным, как в случае этикетной лжи, и такие, когда эти действия не являются нормативными.

1) *Нормативная ложь*;

2) *Ненормативная ложь*.

10. Уровень манипуляции информацией:

В своей теории манипуляции информацией С.А. МакКорнак (McCornack, 1992) указывает характеристики информации, которыми манипулирует лжец при разных видах лжи. Причем такая манипуляция может осуществляться на нескольких уровнях, в зависимости от изменяемой характеристики (McCornack, 1992).

1) *Манипулирование качеством информации* (ложь или фальсификация);

2) *Манипулирование количеством информации* (обман или укрывательство);

3) *Передача двусмысленной, размытой информации*;

4) *Неуместная информация* (перенаправление беседы, отклонение ее от опасных фактов).

11. Степень напряженности метода дезориентации:

А.В. Ленец (Ленец, 2010) выделяет прямые и косвенные методы дезориентации, относительно которых и производит классификацию форм лжи. Кроме того, она выделяет неискренность как еще одну характеристику для выделения таких форм лжи как лицемерие и лесть. Таким образом, методы дезориентации можно рассмотреть в порядке возрастания или убывания степени напряженности, т.е. «силового» характера прилагаемых усилий для достижения цели.

1) *Прямые методы*:

А) Собственно ложь

Б) Фальсификация

В) Мошенничество

2) *Косвенные методы*:

А) Сокрытие

Б) Притворство

В) Блеф

3) *Неискренность*:

А) Лицемерие

Б) Лесть

Таким образом, в результате анализа работ по проблеме лжи были выделены следующие параметры классификации форм лжи: минимизация/максимизация, подготовленность, ориентация на объект, интенсивность лжи, степень осознанности, степень сложности функции лжи, валентность социальных отношений, наличие и характер намерений, степень социальной

дозволенности, уровень манипуляции информацией, степень напряженности метода дезориентации.

Попытка систематизации классификаций лжи позволяет предполагать, что большинство форм и типов лжи, выделяемых различными авторами, так или иначе, соответствуют выделенным параметрам. Ложь как сложный социально-психологический феномен является проблемой междисциплинарной и требует системного анализа, поэтому анализ литературы позволяет выявить не только подходы к определению и классификации видов и форм лжи, но и основных направлений исследования лжи, являющихся актуальными на данный момент.

### **Литература**

Бердяев Н.А. Парадокс лжи // Человек, 1999. №2. С. 102-108.

Дубровский Д.И. Обман. Философско-психологический анализ. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2010.

Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии, 1993. № 2. С. 9-16.

Ленец А.В. Коммуникативный феномен лжи: лингвистический и семиотический (на материале немецкого языка). Автореф. дисс. докора филолог. Ростов-на-Дону, 2010.

Образцов В.А., Богомолова С.Н. Криминалистическая психология. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2002.

Свинцов В.И. Истинностные аспекты коммуникации и проблемы совершенствования речевого сообщения // под ред. Р.Г. Котова. Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 67-86.

Филиппова О.В. К вопросу о классификации различных средств выражения искажения действительности // Язык. Словесность. Культура. 2015. № 2. С. 9-31.

Фрай О. Детекция лжи и обмана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.

Холодный Ю.И. Полиграфы («детекторы лжи») и безопасность. Справочная информация и рекомендации. М.: Мир безопасности, 1998.

Щербатых Ю.В. Искусство обмана. Популярная энциклопедия. М.: ЭксмоД, 2005.

Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. СПб.: Питер, 2010.

Berger Ch.R. Beyond Initial Interaction Uncertainty, Understanding & the Development of Interpersonal Relationships // Giles A., StClair P. (eds.) Language & society. Oxford, 1979. P.122-144.

McCornack S.A. Information manipulation theory // Communication Monographs. 1992. V.59. P.1-16.

## **ФИТНЕС «МОЗГА» КАК ОБРАЗ ЖИЗНИ**

**Н. Н. Шенцева**

**Сергиево-Посадский гуманитарный институт, Сергиев Посад, Россия**

В статье обосновывается возможность и необходимость поддержания физической формы и функциональной работоспособности головного мозга, особенно у людей пожилого возраста. Представлен краткий обзор подходов к тренировке психических функций и физического состояния головного мозга.

Ключевые слова: ассоциативная активация, брейнетика, кинезеология, нейрон, нейропластичность, нейрогенез, нейробика, психические функции, фитнес.

## BRAIN FITNESS AS LIFESTYLE

N. N. Shentseva

Sergiev Posad Humanitarian Institute, Sergiev Posad, Russia

The article substantiates the possibility and necessity of maintaining the physical form and functional performance of the brain, especially in the elderly. A brief overview of approaches to training of mental functions and physical condition of the brain.

Keywords: associative activation, brain athletics, kinesiology, neuron, neuroplasticity, neurogenesis, neurobika, mental function, fitness.

Как показала международная исследовательская программа «Голубые зоны», долгожительство определяется образом жизни в гораздо большей степени, чем генетикой (Бюттнер, с.21). Новые технологии формируют новый уклад жизни. Одной из технологий здорового образа жизни является фитнес, где реализуется ключевая установка на долгожительство: чем становишься старше, тем надо быть здоровее, чтобы сохранить независимость и самостоятельность. Понятие *фитнес* включает поддержание не только хорошей физической, но и психической формы, без которой назвать жизнь полноценной невозможно. Инвестиции в здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это здоровье и функциональное долголетие головного мозга (ГМ).

Структура ГМ с возрастом изменяется, снижается скорость передачи сигналов в нейронной цепи, что не может не влиять на скорость реакций и качество работы высших психических функций. После 50 лет объем мозга начинает уменьшаться (Рамачандран и др.). Размер участков мозга отражает их функциональное значение для организма (согласно принципу сенсорно-моторной репрезентации в ГМ Мейнерта) (Кандель, с.66). Сначала уменьшаются гиппокамп и лобные доли, что отражается на процессах памяти (оперативная память и запоминание – перевод в долговременную память) и планирования (Арден, с.259). Ухудшение памяти выступает индикатором старения ГМ. Установлено также, что снижение функций правого полушария происходит быстрее, чем левого, что проявляется в ухудшении пространственного восприятия и в сложности принятия нового (Арден, с.259). Согласно лонгитюдному исследованию (США, в течение 24 лет) установлено, что при высоком индексе массы тела наблюдается более высокая степень атрофии мозга (на каждый балл ИМТ 13-16%) (Арден, с.257). Так, у мужчин после 60 лет выявлена обратная взаимосвязь окружности талии с размером гиппокампа (процессы запоминания) (Арден, 257).

Тем не менее есть и компенсации. Так, с возрастом уменьшается асимметрия полушарий, фокус активности мозга смещается к передней зоне, возрастает концентрация внимания (Рамачандран). Приходят эмпатия и мудрость. Даже в старости происходит нейрогенез, хотя и снижается его скорость и выживаемость клеток (Рамачандран).

Можно ли сохранить или продлить интеллектуальное долголетие посредством специальных тренировок ГМ? Нейробиологи утверждают, что мозг тренировать необходимо и чем раньше начинать, тем лучше (С.Савельев, Ф.Хайтович и др.). В психологии признается, что развитие высших психических функций не ограничивается морфологическим созреванием тела (Л.С.Выготский), а сознание возникает и развивается в деятельности (А.Н. Леонтьев). Мозг полноценно функционирует только в процессе нагрузки (интеллектуальной деятельности, физической и социальной активности) и поддается тренировке даже больше, чем мышцы (Арден, Бьюзен, Эймен, Дойдж и др.). Есть мнение, что чем дольше человек отдыхает, тем ниже становится его IQ (Рамачандран). Если мозг не использовать, то он начинает быстро деградировать (Арден, Бьюзен, Эймен, Дойдж и др.).

В основе практики поддержания ГМ в оптимальном функциональном состоянии и профилактики процессов деменции лежат два базовых положения о природе ГМ: *нейропластичность и нейрогенез*.

Сущность *нейропластичности* в непрерывном формировании новых нейронных связей и отмирании неиспользуемых (Арден, с.12; Эймен, Дойдж). Нейропластичность проявляется

в механизмах обучения, формирования привычек и освоения новых навыков. Способ жизни ГМ – это непрерывное обучение и развитие. В свою очередь, приобретенный опыт, эмоциональные и когнитивные процессы влияют на химические реакции и электрическое состояние ГМ, меняют его структуру. Нейронная активность сопровождается притоком кислорода к «включенным» участкам ГМ (Канеман, с. 478). «Силовые» тренировки мозга – непрерывное освоение нового – укрепляют память и снижают риск Альцгеймера (Бюттнер, с.174). По мере отработки навыка и увеличения автоматизма число задействованных участков ГМ снижается, согласно закону сохранения энергии (Канеман, с.50). Соответственно нейронные сети сокращаются. Рутинная, стереотипная, автоматизированная деятельность приводит к риску деменции ГМ. Снижение пластичности происходит с возрастом, но способность меняться остается при условии специальной тренировки (Дойдж, 479).

*Нейрогенез* - процесс появления новых клеток ГМ – локализуется в гиппокампе (Арден, с.35), что объясняет связь функции памяти с физическим состоянием мозга. Тренировка процессов памяти, в т.ч. с применением мнемотехник, способствует укреплению синаптических связей нейронов (Арден, с.123) и выступает своеобразным «антистарингом» ГМ. Процесс нейрогенеза поддерживается физическими упражнениями в совокупности с обучением: новые клетки образуются при физических нагрузках и выживают в процессе обучения (Арден, с.182-187; Эймен). Некоторые авторы советуют заниматься физкультурой до обучения (Арден, 187), другие – после, но не позже, чем в течение 3-х дней (Эймен). Есть и обратная связь – как показало сканирование мозга, мысленные тренировки действия приводят к его эффективному исполнению (например, тренировки спортсменов) (Арден, с.191; Бьюзен, Дойдж, с. 338). Экспериментально показано, что во время прогулки активизируется правое полушарие ГМ - актуализируется дивергентное мышление (школа перипатетики Аристотеля). Наблюдаются связи и более глубокого уровня, например, во время защиты диссертации наблюдаются изменения активности генов (Боринская).

Помимо стимулирования нейрогенеза, физическая активность, особенно упражнения на растяжку, повышает насыщенность крови кислородом и обеспечивает доставку ее к ГМ, способствует повышению энергетического тонуса и поддерживает *физическое здоровье мозга*. (Арден, с.92). Аэробные упражнения убирают чрезмерную активность правой лобной доли, что способствует снижению тревожности (Арден, 181).

Перейдем от физической формы мозга к его психическим функциям на примере функции внимания как сосредоточения сознания на каком-либо объекте внешнего или внутреннего мира.

*Внимание* – одна из ключевых характеристик успешного функционирования ГМ: «стартовая кнопка» нейропластичности и сознания (внутренний контроль внешнего действия, по П.Я.Гальперину). Без внимания процесс нейропластичности прекращается (Арден, с.279). Навыки внимания (концентрация, сосредоточение) полностью формируются к 25 годам (миелинизация аксонов), но утрачиваются при недостаточном использовании у взрослых (Арден, с.279). В современных условиях существует проблема синдрома дефицита внимания (СДВГ) у подрастающего поколения, что также связано с недостаточностью функции внимания (Г.Солдатова, Дж.Гоулмен и др.). Тренировки внимания – особенно концентрации и самоконтроля – способствуют компенсации клипового мышления и профилактике СДВГ у детей. Согласно экспериментальным данным (канеман, с.52), управление вниманием коррелирует с IQ (Канеман, с.52). Практика внимания и сосредоточения снижает депрессию, повышает стрессоустойчивость и изменяет структуру ГМ (О'Коннор, с.10).

Рассмотрим некоторые существующие и возможные направления укрепления здоровья ГМ, которые могут стать основой комплексной программы фитнеса мозга как технологии здорового образа жизни.

Специализированная система двигательной тренировки – гимнастика мозга, которая направлена на активацию различных отделов ГМ – *кинезоология* (П.Деннисон, 1970). Кинезиологическая практика, в т.ч. в нашей стране (применяется с 1988 г), показала ее эффектив-

ность для людей всех возрастов. Применяется для коррекции отклонений в развитии психических функций мозга, для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов. Основной принцип гимнастики мозга - от движения к мышлению.

*Нейробика* (Кац, Рубин) – система упражнений, основанная на создании условий новизны и необычности ощущений, изменение привычных действий, что расширяет диапазон активности разных зон мозга. Система изначально разрабатывалась авторами для предотвращения старения мозга у людей преклонного возраста, но оказалась эффективной для людей разных возрастных групп.

*Брейнетика* (М.Байстер, 2009) - ментальные игры-тренировки по укреплению и развитию внимания, памяти и мышления; обучение поиску закономерностей в обыденной жизни. Сущность подхода можно охарактеризовать словами Ч.Чаплина: «Способность думать, как игра на скрипке, требует ежедневной практики».

Использование *ассоциативной активации* для укрепления памяти и наращивания нейронных сетей: распространение возбуждения в нейронной сети (одна мысль, чувство, эмоция, ощущение порождают связанные с ней чувства, мысли, образы и т.д.), возникает волна активности в ГМ (Канеман, с.70). Элементы в этой цепочке поддерживают и усиливают друг друга. Одним из приемов может стать *арома-зарядка*. Восприятие запахов тесно связано с центрами памяти – гиппокампом. Одновременное возбуждение этих зон мозга приведет к стимуляции памяти.

Использование традиционных техник мышечной релаксации, синхронизации внимания и дыхания, визуализации, медитативно-двигательных и эмоционально-образных техник, энергетических поз возможно для создания комплекса *Йога мозга*. Например, визуализация мышечного расслабления приводит к насыщению ГМ кислородом и улучшает кровоснабжение (Арден, с.284). Тип дыхания связан с определенным эмоциональным состоянием и физиологическими реакциями (Арден, с.69). Данный комплекс направлен на усиление концентрации внимания и осознанности, достижение эмоциональной стабильности, повышение стрессоустойчивости и снижение депрессивных состояний.

Упражнения, предусматривающие постановку перед мозгом неожиданных задач, например *парадоксы мышления*, картины-иллюзии и т.п. «Биологическая функция искусства состоит в репетициях – мысленных упражнениях, повышающих устойчивость к неожиданному» (Э.Гомбрих, цит. по Кандель, с.25).

Таким образом, возможность фитнеса ГМ как образа жизни базируется на следующих основаниях:

- ✓ Функциональные способности мозга обеспечиваются процессами нейрогенеза и нейропластичности, которые не прекращаются с возрастом;
- ✓ Зрелый головной мозг человека с увеличением возраста сохраняет способности к развитию, обучению и адаптации до глубокой старости.
- ✓ Движение активизирует многие умственные способности.
- ✓ Непрерывное обучение новому способствует сохранению интеллектуальной сохранности и профилактике процессов деменции.
- ✓ Высшие психические функции поддаются тренировке в любом возрасте.
- ✓ Фитнес мозга должен стать частью здорового образа жизни современного человека любого возраста, особенно после завершения активной профессиональной деятельности.

## Литература

Арден Дж. Укрощение амигдалы и другие инструменты тренировки мозга. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016

Байстер М., Ломберг К. Быстрый ум. М.: Альпина нон-фикшн, 2015.

Боринская С. Интервью «Насколько идеи Брюса Липтона соответствуют современным представлениям о генетике?»: [http://ufospace.net/news/brjus\\_lipton\\_utverzhdet\\_chno\\_ehkst\\_rasensy\\_meditacija\\_i\\_gipnoz\\_mogut\\_menjat\\_rabotu\\_genov\\_cheloveka/2015-04-10-5567](http://ufospace.net/news/brjus_lipton_utverzhdet_chno_ehkst_rasensy_meditacija_i_gipnoz_mogut_menjat_rabotu_genov_cheloveka/2015-04-10-5567)

Бюттнер Д. Голубые зоны. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.

Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. М.: Эксмо, 2011.

Кандель Э. Век самопознания: поиски бессознательного в искусстве и науке с начала XX века до наших дней. М.: АСТ, 2016.

Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. М.: АСТ, 2016.

Кац Л., Рубин М. Нейробика. Минск: Поппури, 2014.

О-Коннор Р. Депрессия отменяется: как вернуться к жизни без врачей и лекарств. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.

Рамачандран В. Зеркальные нейроны – ключи к чужому сознанию: <http://s-mind.ru/zerkalnye-nejrony/#ixzz4Nhlo9tXi>

Эймен Д. Финтес для мозга, или Как стать умнее. М.: АСТ, 2010.

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ ПАРТНЕРЕ И БРАКЕ, ТРАНСЛИРУЕМЫЕ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»**

**Д. А. Шмидт**

**Московский гуманитарный университет, Москва, Россия**

В статье рассматриваются результаты исследования представлений о будущем партнере и браке, транслируемые в социальной сети «ВКонтакте». Исследование проведено методом контент-анализа содержания публикаций в четырех группах данной социальной сети. Объем анализируемого контента составил 100 000 печатных знаков и 287 иллюстраций. Было обнаружено, что у современной молодежи присутствует ориентация на индивидуалистические ценности и инфантильный подход к жизни. Кроме того, в представлениях о будущем партнере и браке имеются противоречия. Все это может мешать формированию здоровых представлений о будущем партнере и браке и препятствовать выстраиванию эффективных взаимоотношений с партнером.

Ключевые слова: социальные представления, молодежь, брак, будущий партнер, социальные сети, ценностные ориентации.

## **SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FUTURE PARTNER AND MARRIAGE TRANSMITTING IN SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE”**

**D. A. Shmidt**

**Moscow Humanitarian University, Moscow, Russia**

The article discusses the results of the research of representations about future partner and marriage transmitting in the social network "Vkontakte". The research was conducted by means of content analysis of the publications in four groups of this social network. The sample consists of 100,000 printed characters and 287 illustrations. It has been found that young people demonstrate infantile approach to life and orientation towards individualistic values. Moreover, representations about future partner and marriage contains a lot of contradictions. All that can prevent young people from forming healthy representations about future partner and marriage and effective relationship with the partner.

Keywords: social representations, youth, marriage, future partner, social networks, values.

Актуальность исследования состояния обывденного сознания российской молодежи обусловлена рядом общественных тенденций, таких как снижение значимости ценностей

брака и деторождения в молодежной среде, увеличение возраста вступления в брак, низкая устойчивость брачно-семейных отношений, рост уровня разводов и внебрачной рождаемости. Рост интереса к тематике обусловлен трансформационными процессами в современном обществе, в частности, переменами в морально-нравственных отношениях, падением авторитета родителей по сравнению со сверстниками, возникновением новых ролевых и статусных позиций мужчины и женщины (Емельянова, 2014).

Среди работ, посвященных молодежи и браку, можно отметить как исследования общего характера (Гурко, 2006; Лисовский, 2004; Целуйко, 2008), направленные на семейную проблематику, анализ типов семьи и брака, так и работы по изучению социальных изменений и отношению молодежи к новым формам брака, в частности, консенсуального (Ахмазова, 2002; Беляева, 2008). Большинство исследований проводится на студенческих выборках, между тем как с увеличением возраста вступления в брак растет актуальность изучения представлений не студенческой молодежи (причем, не только с высшим образованием).

Анализ литературы по тематике поведения молодежи в сети Интернет и социальным представлениям о различных аспектах жизни, отраженным в сети, позволяет сделать вывод о том, что представлениям о браке и будущем партнере в этих работах практически не уделяется внимания, что обуславливает актуальность данного исследования.

Исследование проведено методом контент-анализа содержания публикаций в четырех группах этой популярной среди молодежи социальной сети. Все группы позиционируются как источники информации по вопросам взаимоотношений мужчин и женщин. Объем анализируемого контента составил 100 000 печатных знаков и 287 иллюстраций. Отбор групп проводился на основании следующих критериев: 1) релевантная тематика, 2) число подписчиков, 3) возраст и семейный статус подписчиков.

Все единицы анализа, касающиеся взаимоотношений мужчин и женщин, были закодированы в несколько категорий, наиболее многочисленными из которых оказались наименование субъектов взаимоотношений (28%), название чувств и ощущений (22%), а также виды действий в паре или по отношению к партнеру (17%). Таким образом, можно сделать вывод о том, что чувственной стороне отношений молодежь придает несколько большее значение, нежели действиям, хотя во многих публикациях декларируется примат поступков над мыслями. Количественная наполняемость категорий позволяет говорить о том, что публикации в изучаемых группах формируют у читателей некий усредненный образ субъектов гендерных взаимоотношений, о чем свидетельствует тот факт, что только 5% единиц анализа посвящено качествам субъектов. Не слишком много внимания уделяется и ценностным ориентациям (7%).

Среди наименований субъектов взаимоотношений на первое место выходят единицы анализа, которые определяют субъектов как участников социальных отношений в целом («девушка», «мужчина»), не указывая на характер взаимодействия. В целом 73% единиц анализа не указывают на наличие у субъекта взаимоотношений постоянной связи с партнером, что, возможно, свидетельствует о наличии у современной молодежи ориентации на индивидуалистические ценности. 16% единиц анализа указывают на наличие постоянной связи, но ничего не говорят читателям о ее характере (заключен ли официальный брак). В сумме же 89% единиц анализа не несут интенции к созданию семьи.

Анализ качеств субъектов взаимоотношений между полами указывает на то, что в представлениях присутствует запрос на силу и истинность партнера, необходимость возвращения утраченных «истинных» мужчин и женщин, «истинной» мужественности и женственности. 18% единиц анализа можно обозначить как оценку не объективных качеств партнера, а его соответствия желаемым характеристикам («подходящий», «родной»), что может свидетельствовать, с одной стороны, о нацеленности на эффективные взаимоотношения, а, с другой, на наличие потребительских установок.

Существенное место в публикациях изучаемых групп отводится чувствам и эмоциям, причем, на первом месте находятся позитивные (63%), на втором нейтральные (или без опознавательных знаков, 20%), и только затем идут негативные (17%). Можно предполагать,

что современные молодые люди стремятся оградить себя от негатива, что свидетельствует об отсутствии у них готовности столкнуться с серьезными трудностями и преодолеть их. Среди позитивных чувств и эмоций преобладает «любовь» (56%), реже - «счастье» (13%). Среди негативных на первое место выходит «одиночество» (28%). Это довольно интересная категория, которая встречается также в нейтральном контексте, а порой имеет и положительный оттенок значения, причем доля негативных трактовок «одиночества» примерно равняется доле нейтрально-положительных. Из контекста следует, что одиночество может, во-первых, очищать, приводить в порядок мысли и упорядочивать образ жизни, а, во-вторых, подчеркивать уникальность личности (если человек один, без пары, это свидетельствует о наличии у него особых ожиданий, что затрудняет поиск подходящего партнера). Вторая трактовка несет в себе угрозу отношениям, так как делает излишний акцент на индивидуалистичность.

В наименованиях отношений также господствует неопределенность – 84% единиц анализа не конкретизируют ни статус партнеров, ни частоту их встреч, ни характер взаимодействия («отношения» и «близость»). Категория «близость» может трактоваться и как физическое нахождение рядом с партнером, и как платоническая близость, мысленное нахождение рядом. Незначительная доля единиц анализа и картинок посвящена браку (12%), в целом в изучаемых публикациях авторы стараются избегать данного понятия, около половины информации о браке несут в себе картинки, а не текст (как правило, это пара, где девушка облачена в свадебное платье).

Процесс отношений в половине случаев характеризуется позитивно или нейтрально. Более половины негативных единиц анализа приходится на «расставание», кроме того, присутствуют такие описания как «сломать / испортить» (отношения), «потерять» (партнера), «терпеть» (что-то неприятное). Среди позитивных и нейтральных описаний процесса отношений на первое место выходят «рост / развитие» и «отпускать». Таким образом, в описании процесса взаимоотношений также заложена возможность одиночества.

Виды действий в паре или по отношению к партнеру оказались преимущественно позитивны или нейтральны (88%). На первое место выходят «объятья» (21%), «секс / интимные ласки» (14%) и «поцелуи» (13%). Все они транслируются, прежде всего, картинками. Среди негатива половина приходится на «ссоры, разногласия, истерики, обиды, упреки» (47%). Если рассматривать исключительно текстовые сообщения, то доля позитива снижается до 79%. Оценивая разницу между информацией, передаваемой по текстовому и визуальному каналу (то есть, сознательный и бессознательный пласты), можно сделать вывод о наличии двойственных посылов, которые могут вводить в заблуждение читателей, формируя у них противоречивые и неустойчивые представления о будущем партнере.

В категории ценностей первое место делят между собой «доверие», «взаимопонимание/совместимость с партнером» и «душа», каждый из которых набирают по 10%. Высоко упоминается «идеальности» (9%), «верности», «честности» и «прощения» (по 8%). Далее в рейтинге ценностей следуют «деньги / материальное обеспечение» (6%), «свобода», «уважение» и «благодарность» (по 5%). «Ответственности» отводится всего 4%, что еще раз подтверждает гипотезу об инфантильности молодых людей.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, у современной молодежи присутствует ориентация на индивидуалистические ценности. На наличие такой ориентации указывает как низкая доля упоминаний пар и людей, состоящих в браке или продолжительных отношениях, так и существенная доля изображений одиноких людей, а также контекст представления понятия «одиночество». Кроме того, мы полагаем, что современная молодежь демонстрирует инфантильный подход к жизни, на наличие чего указывает преобладание позитивных наименований в описании процесса взаимоотношений, примат чувственных ощущений над действиями, а также невысокая доля упоминаний таких категорий как «ответственность», «работа над отношениями».

Также мы считаем, что в представлениях о будущем партнере и браке присутствуют противоречия, которые передаются разными информационными каналами: зачастую текст транслирует одни понятия (например, необходимость ориентации на чувства партнера), а иллюстрации к нему – противоположные (романтизация одиночества). Таким образом, публикации в изучаемых группах «ВКонтакте» способствуют формированию противоречивых представлений о будущем браке и партнере у современной молодежи и могут препятствовать выстраиванию эффективных взаимоотношений с партнером.

### **Литература**

Ахмазова О.А. Консенсуальный брак в молодежной среде: проблемы и мотивы // II Всероссийские Сорокинские Чтения МГУ, 2002.

Беляева Я.В. Состояние и динамика отношения молодежи к незарегистрированному браку // Диссертация... канд. социолог. наук. М., 2008.

Гурко Е.М. Представления студенческой молодежи о браке // Актуальные проблемы семей в России / под ред. Т.А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 200-210.

Емельянова Т.П. Будущий брак в социальных представлениях юношей и девушек студенческого возраста // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2014. № 3 (май-июнь): URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Emelianova\\_Marriage-Students/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Emelianova_Marriage-Students/)

Лисовский В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья. СПб.: Изд-во Наука, 2004.

Целуйко В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: Гуманитарное изд-во центр ВЛАДОС, 2004.

## **ОТНОШЕНИЕ К МАТЕРИНСТВУ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Е. Ф. Яценко**

**Петербургский государственный университет путей сообщения  
Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей психологической готовности женщин к материнству. Определено отношение к материнству и его взаимосвязи с ценностными ориентациями, акцентуациями характера и недекларируемыми характеристиками эмоционально-мотивационной сферы у девушек раннего и позднего юношеского возраста, не имеющих детей. У девушек-студенток существует больше взаимосвязей показателей отношения к материнству с ценностями и жизненными сферами, чем у школьниц. В групповом сознании девушек-студенток желание иметь детей ассоциируется с настоящим, а рождение, воспитание и уход за ребенком являются залогом успеха, достоинства и уважения. У школьниц залогом успеха являются интересная работа и развитие творческой деятельности, к детям же у школьниц только дружеские отношения, они ассоциируются с родительской семьей.

Ключевые слова: групповое сознание, отношение к материнству, эмоционально-мотивационная сфера, ценностные ориентации, самоактуализация, цветовые метафоры, студентки, школьницы.

## ATTITUDE TO MOTHERHOOD OF MODERN YOUNG WOMAN AS SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROBLEM

E. F. Yashchenko

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, St Petersburg, Russia

The results of theoretical and empirical research of features of psychological readiness of women for motherhood are presented in this work. The attitude to motherhood and its interrelation with valuable orientations, accentuations of character and not declared characteristics of the emotional and motivational sphere at the girls of early and late youth age who do not have children is defined. Girls-students have more interrelations of indicators of the relation to motherhood with values and vital spheres than schoolgirls. In group consciousness of girls-students the desire to have children is associated with the present, and birth, education and care for child are key to success, dignity and respect. For schoolgirls, interesting work and development of creative activity are key to success, they have only friendly relations to children, who are associated with parental family.

Keywords: group consciousness, attitude to motherhood, emotional and motivational sphere, valuable orientations, self-actualization, color metaphors, girls-students, schoolgirls.

Исследование отношения к материнству и родительству у современных молодых людей является одной из актуальных проблем как психологии, так и смежных отраслей научного знания (педагогике, социологии, медицины и др.). Имеющиеся в научной литературе факты свидетельствуют о недостаточной ориентированности молодежи на выполнение материнских и отцовских ролей (Титаренко, Мытиль, 2001, с. 25-28; Дунаева, 2016, с. 150). В самосознании современной женщины функции матери не занимают центрального места.

Проблема деградации семейного образа жизни активно обсуждается в современном научном сообществе в течение последних двадцати лет (Ивакина, 2006, с. 20 с.). Потребность в детях не всегда соотносится с желанием и умением заниматься их воспитанием, у молодых родителей существуют трудности в построении неагрессивных отношений в семье при взаимодействии со своими детьми. Г. Г. Филиппова считает, что часто родители не обладают элементарными знаниями детской психологии и навыками ухода за детьми. Слабеют межпоколенные связи, утрачиваются традиционные способы передачи опыта материнско-детского взаимодействия (Филиппова, 2002, с. 239-240; 2010).

В настоящее время активно исследуется роль матери, влияние материнства на развитие личности женщины и ребенка (Щукина, Голдобина, 2005, с.114-120; Щукина, 2005, с. 206-216). По результатам исследования студенчества О. Н. Дунаевой, «репродуктивные установки юношей и девушек различаются на «одну детскую душу»: девушки планируют 1-2 детей (в зависимости от удачности брака); юноши 2-3 детей (в зависимости от материального достатка). Косвенно можно предположить, что большинство планирует одного ребенка, так как, отвечая на другие вопросы анкеты, они употребляют слово «ребенок», а не «дети» (Дунаева, 2016, с.150).

По-прежнему актуальной остается проблема психологической и нравственной подготовки молодежи, в особенности девушек, к адекватному материнству, к осознанному принятию миссии матери и ответственности за рождение и воспитание своего ребенка (Ковалев, 1987). На готовность к материнству влияют как биологические (инстинкты), так и социальные (весь предыдущий опыт взаимоотношений женщины со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми) факторы (Брутман, Батуев, Винникот, Минярова, Хамитова, 2002).

Исследователи утверждают, что уровень психологической готовности к материнству зависит от взаимоотношений в родительской семье, в особенности от взаимоотношений с матерью, системы ее ценностей, установок и системы детско-родительских отношений. Результаты проведенных исследований показали, что для женщин с отрицательным отношением к беременности будущий ребенок являлся источником отрицательных эмоций. Женщины с положительным отношением к беременности говорили о желании проявлять любовь к будущему

ребенку. Рождение ребенка для них характеризуется устойчивым положительным отношением, новым смыслом и ценностью жизни (Безрукова, 2004).

О.Н. Дунаева считает, что в рамках обучения в университете необходимо не только традиционно расширять представления студентов о функционально-ролевой структуре семьи, цикла ее развития, а формировать ценности супружества и родительства, органично включая их в современные тенденции развития общества. Высокий уровень жизнестойкости и внутренний локус контроля, сформированные ценностные ориентации как составляющие личностного потенциала позволяют осознанно принять семейно-брачные решения как значимые аспекты самоактуализации (Дунаева, с. 151; Яценко, 2005; Яценко 2012).

В данной статье представлены результаты исследования отношения к материнству и его взаимосвязей с ценностными ориентациями, акцентуациями характера и недекларируемыми характеристиками эмоционально-мотивационной сферы у девушек раннего (школьницы 14-17 лет в количестве 20 чел.) и позднего юношеского возраста (студентки университета в Санкт-Петербурге 18-24 лет в количестве 23 чел.), не имеющих детей, различия между ними.

Была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в психологической готовности девушек-школьниц и девушек-студенток к материнству: у девушек-студенток существует больше взаимосвязей показателей отношения к материнству с показателями ценностей и жизненных сфер.

Эмпирическая информация была получена с помощью следующего набора психодиагностических методик: методика цветowych метафор И.Л. Соломина для выявления недекларируемой мотивации; анкета самооценки личности (Личностный типологический опросник) И.Л. Соломина для определения типов акцентуаций личности; анкета отношения к семье И.Л. Соломина для определения декларируемых отношений: общих целей и ценностей, мотивов для создания семейных отношений; морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной для определения мотивационно-ценностной структуры личности.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью выявить взаимосвязи показателей отношения к материнству с ценностями, жизненными сферами и акцентуациями характера у школьниц и студенток был проведен корреляционный анализ К. Пирсона.

Показатель шкалы «дети» у школьниц имеет 2 прямые значимые взаимосвязи с переменными исследования: с безопасностью, уверенностью ( $r = 0,57$ ) и с выполнением своего долга ( $r = 0,57$ ). Девушки-школьницы считают, что наличие детей является не только долгом каждой женщины, но и обеспечивает безопасность женщины в этом мире, так как дети – это продолжение рода. Показатель шкалы «семья» у школьниц имеет 6 прямых, значимых взаимосвязей с переменными исследования: с богатством, материальным благополучием ( $r = 0,42$ ), выполнением своего долга ( $r = 0,59$ ), детьми ( $r = 0,48$ ), признанием, уважением ( $r = 0,69$ ), разнообразием и переменами ( $r = 0,51$ ), свободой и личной независимостью ( $r = 0,44$ ). Семья для школьниц связана с материальным благополучием, выполнением долга, наличием детей, уважением, жизненными переменами и свободой, которая позволяет делать самостоятельные выборы. Показатель шкалы «желание иметь детей» у школьниц имеет 9 значимых взаимосвязей с переменными исследования, 8 прямых и 1 обратную: с богатством и материальным благополучием ( $r = 0,45$ ), детьми ( $r = 0,57$ ), интересной работой ( $r = 0,62$ ), признанием, уважением ( $r = 0,40$ ), разнообразием, переменами ( $r = 0,47$ ), семьей ( $r = 0,44$ ), силой, здоровьем, физическим развитием ( $r = 0,40$ ), творческой деятельностью ( $r = -0,41$ ), с взаимной помощью ( $r = 0,63$ ). По мнению девушек-школьниц, для того чтобы иметь детей необходимо быть здоровым, самодостаточным человеком, физически развиваться, иметь интересную работу. Взаимопомощь для них является обязательным обстоятельством в жизни.

Показатель шкалы «любовь к детям» у школьниц имеет 15 прямых значимых взаимосвязей с переменными исследования: с выполнением своего долга ( $r = 0,52$ ), детьми ( $r = 0,67$ ), дружескими отношениями ( $r = 0,39$ ), интересной работой ( $r = 0,64$ ), любовью ( $r = 0,45$ ), общением с людьми ( $r = 0,40$ ), отдыхом, развлечениями ( $r = 0,39$ ), признанием, уважением ( $r = 0,48$ ),

разнообразием, переменами ( $r = 0,54$ ), семьей ( $r = 0,64$ ), здоровьем, физическим развитием ( $r = 0,65$ ), счастьем других ( $r = 0,45$ ), взаимной помощью ( $r = 0,66$ ), желанием иметь детей ( $r = 0,62$ ), желанием иметь постоянного сексуального партнера ( $r = 0,51$ ).

Любовь к детям для девушек-школьниц расценивается как дружеские отношения. Они относятся к детям с признанием и уважением. Респонденты являются воспитанницами творческого коллектива, занятия которого также посещает множество маленьких детей. Вместе они выезжают на различные мероприятия в другие города, страны, именно поэтому любовь к детям девушки расценивают как отдых и развлечение, связывая с интересной работой их коллектива.

Показатель шкалы «ожидание ребенка» у школьниц имеет 17 прямых значимых взаимосвязей с переменными исследования: с безопасностью, уверенностью ( $r = 0,61$ ), богатством, материальным благополучием ( $r = 0,57$ ), детьми ( $r = 0,75$ ), интересной работой ( $r = 0,48$ ), любовью ( $r = 0,52$ ), общением с людьми ( $r = 0,54$ ), признанием, уважением ( $r = 0,47$ ), свободой, личной независимостью ( $r = 0,67$ ), семьей ( $r = 0,48$ ), силами, здоровьем, физическим развитием ( $r = 0,46$ ), счастьем других ( $r = 0,43$ ), бытовым комфортом ( $r = 0,54$ ), взаимной помощью ( $r = 0,53$ ), желанием иметь детей ( $r = 0,68$ ), любовью к детям ( $r = 0,58$ ), любовью, заботой ( $r = 0,77$ ), общностью взглядов, убеждений ( $r = 0,53$ ).

Полученные результаты показали, что ожидание ребенка для школьниц, которые сами еще являются детьми, связано с многими положительными характеристиками. Девушки школьницы считают, что создание семьи и рождение детей являются долгом каждой женщины. Дети вызывают у них приятные впечатления, но они считают, что ребенок будет преградой в творческом развитии, которое в жизни школьниц выходит на первый план.

Показатель шкалы «дети» у студенток университета имеет 3 значимые взаимосвязи с переменными исследования, 1 прямую и 2 обратные: с богатством, материальным благополучием ( $r = -0,49$ ), властью, влиянием на других ( $r = -0,45$ ), выполнением своего долга ( $r = 0,44$ ).

Девушки-студентки считают, что дети являются долгом каждой женщины. Показатель шкалы «семья» у студенток имеет 4 прямые значимые взаимосвязи с переменными исследования: с выполнением своего долга ( $r = 0,43$ ), детьми ( $r = 0,85$ ), общением с людьми ( $r = 0,65$ ), работой ( $r = 0,67$ ). Семья для девушек-студенток является осознанным взрослым шагом, связанным с наличием работы. Создание семьи девушки считают своим долгом. Показатель шкалы «желание иметь детей» у студенток имеет 9 значимых взаимосвязей с переменными исследования, 7 прямых и 2 обратные: с богатством и материальным благополучием ( $r = -0,41$ ), властью, влиянием на других ( $r = -0,39$ ), выполнением своего долга ( $r = 0,46$ ), с детьми ( $r = 0,82$ ), общением с людьми ( $r = 0,52$ ), работой ( $r = 0,45$ ), семьей ( $r = 0,66$ ), бытовым комфортом ( $r = 0,42$ ), взаимной помощью ( $r = 0,59$ ). Для девушек-студенток желание иметь детей прежде всего связано с бытовым комфортом. Также им важна взаимная помощь внутри семьи и стабильная работа. Показатель шкалы «любовь к детям» у студенток имеет 8 прямых значимых взаимосвязей с переменными исследования: с выполнением своего долга ( $r = 0,54$ ), детьми ( $r = 0,80$ ), общением с людьми ( $r = 0,59$ ), работой ( $r = 0,53$ ), семьей ( $r = 0,66$ ), взаимной помощью ( $r = 0,64$ ), желанием иметь детей ( $r = 0,89$ ), желанием иметь постоянного сексуального партнера ( $r = 0,52$ ). Девушки-студентки любят детей, у них есть желание иметь детей. Они полагают, что дети должны рождаться в семье, где между девушками и их постоянным спутником жизни будет присутствовать взаимная помощь и поддержка. Показатель шкалы «ожидание ребенка» у студенток имеет 14 прямых значимых взаимосвязей с переменными исследования: с выполнением своего долга ( $r = 0,50$ ), детьми ( $r = 0,67$ ), достижением успеха ( $r = 0,39$ ), дружескими отношениями ( $r = 0,47$ ), интересной работой ( $r = 0,43$ ), общением с людьми ( $r = 0,62$ ), работой ( $r = 0,50$ ), разнообразием и переменами ( $r = 0,53$ ), семьей ( $r = 0,52$ ), счастьем других ( $r = 0,47$ ), взаимной помощью ( $r = 0,47$ ), желанием иметь детей ( $r = 0,79$ ), любовью к детям ( $r = 0,75$ ), любовью, заботой ( $r = 0,62$ ). Полученные результаты показали, что ожидание ребенка – это прежде всего и желание иметь детей и заботиться о них. Девушки испытывают любовь к детям, хотят заботиться о них. Рождение ребенка для девушек-студенток является достижением успеха. Выражена их направленность на создание семьи. Девушки-

школьницы так же, как и девушки-студентки, считают рождение ребенка своим долгом, но на данном этапе жизни к детям у них существует только дружеское отношение.

Выдвинутая нами гипотеза нашла подтверждение: у девушек-студенток существует больше взаимосвязей между показателями отношения к семье с ценностями и жизненными сферами.

Для выявления различий между показателями шкал отношения к семье, жизненных ценностей и акцентуаций характера у студенток и школьниц применялся t-критерий Стьюдента.

Определены 14 значимых различий между показателями шкал у студенток и школьниц.

По 12 шкалам значения выше у студенток: «дети» ( $M_{\text{студ.}} = 3,47$ ,  $M_{\text{школ.}} = 2,5$ ;  $t = -3,32$ ); «любовь» ( $M_{\text{студ.}} = 3,86$ ,  $M_{\text{школ.}} = 3$ ;  $t = -3,99$ ); «семья» ( $M_{\text{студ.}} = 3,73$ ,  $M_{\text{школ.}} = 3,2$ ;  $t = -3,32$ ); «творческая деятельность» ( $M_{\text{студ.}} = 3,25$ ,  $M_{\text{школ.}} = 2,47$ ;  $t = 2,89$ ); «желание иметь детей» ( $M_{\text{студ.}} = 3,17$ ,  $M_{\text{школ.}} = 2,4$ ;  $t = -2,34$ ); «желание иметь постоянного сексуального партнера» ( $M_{\text{студ.}} = 2,82$ ,  $M_{\text{школ.}} = 1,8$ ;  $t = -2,99$ ); «любовь, забота» ( $M_{\text{студ.}} = 3,47$ ,  $M_{\text{школ.}} = 2,95$ ;  $t = -2,25$ ); «стабильность» ( $M_{\text{студ.}} = 3,13$ ,  $M_{\text{школ.}} = 2,5$ ;  $t = -2,30$ ); дистимический тип личности ( $M_{\text{студ.}} = 2,73$ ,  $M_{\text{школ.}} = 1,95$ ;  $t = -2,03$ ); возбудимый тип личности ( $M_{\text{студ.}} = 2,82$ ;  $M_{\text{школ.}} = 1,3$ ;  $t = -4$ ); застревающий тип личности ( $M_{\text{студ.}} = 2,65$ ,  $M_{\text{школ.}} = 1,75$ ;  $t = -2,63$ ); педантичный тип личности ( $M_{\text{студ.}} = 2,56$ ,  $M_{\text{школ.}} = 1,70$ ;  $t = -2,36$ ).

По 2 шкалам значения выше у школьниц: «требования родителей» ( $M_{\text{школ.}} = 2,3$ ,  $M_{\text{студ.}} = 1,56$ ;  $t = 2,44$ ) и «чувство долга» ( $M_{\text{школ.}} = 2,35$ ,  $M_{\text{студ.}} = 1,43$ ;  $t = 2,94$ ).

У девушек-студенток более выражен интерес к детям и к любви, чем у девушек-школьниц. Они более готовы к созданию семьи. Также у них выражено желание иметь детей, отдавать им свою любовь и заботиться о них. Девушки-студентки нацелены на продуктивную деятельность. Они целеустремленны, настойчивы, исполнительны, ответственны. У школьниц выше показатель чувства долга: мнение родителей для них значимо, они зависят от родителей и чаще проявляют ответственность. Требования родителей являются важным условием их эмоционального состояния, а творческая деятельность – неотъемлемой частью их жизни.

У студенток и школьниц также было выявлено содержание недекларируемых потребностей, мотивов и отношений с использованием методики цветowych метафор И.Л. Соломина (обработка данных исследования проводилась при помощи компьютерной программы психо-семантической экспресс-диагностики мотивации И.Л. Соломина).

Представление о материнстве девушки-школьницы ассоциируют с такими понятиями, как «Мое будущее» и «Высшее образование». Девушкам важно закончить школу и поступить в университет. Рождение ребенка является для них радостным событием, но и рождение ребенка, и уход за ним школьницы ассоциируют со своей матерью и родительской семьей. В основном школьницы направлены на развитие себя, на образовательную и творческую сферы. Представление о материнстве является для девушек-школьниц радостным событием, но они рассматривают его в далеком будущем.

В групповом сознании девушек-студенток преобладают потребности в самоутверждении. Девушек интересует создание карьеры и выбор профессии. Также они задумываются о будущей семье и замужестве. Желание иметь детей входит в состав базовых потребностей девушек-студенток. Свое будущее они ассоциируют с радостным событием. Такие понятия, как «Брак по любви», «Рождение ребенка», «Желанный ребенок», «Уход за ребенком», «Воспитание ребенка» и «Материнство», ассоциируются у девушек-студенток с радостью. Интересная профессия и развитие своего бизнеса также входит в их планы. С настоящим у девушек ассоциируется «Родительский дом» и «Свобода», так как девушки-студентки ведут самостоятельный образ жизни, обучаясь в Санкт-Петербурге (много иногородних). Желание иметь детей в их сознании присутствует. Девушкам немаловажно состояние их здоровья. С прошлым они ассоциируют своих сокурсников, так как уже заканчивают университет и переходят на другой этап жизненного пути. У девушек-студенток ярко выражены теплые отношения к родительскому дому, родительской семье, матери, отцу. Для них родители являются достойным примером для создания своей собственной семьи. Студенткам важно создать свои семьи, стать

любящими и заботливыми матерями. Своего будущего мужа они ассоциируют с понятием «Какая я на самом деле». Это означает, что и мужа они представляют себе таким же заботливым, любящим семьянином, какими видят сами себя.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась полностью. В групповом сознании современной российской женщины юношеского возраста выражена готовность к материнству, в большей степени у девушек-студенток, чем у школьниц.

### **Литература**

Безрукова О.Н. Социология молодежи: СПб., 2004.

Бругман В.И., Бутаев А.С., Винникот Д.В., Минюрова С.А., Хамитова И.Ю. Динамика психического состояния женщины во время беременности и после родов. М., 2002.

Дунаева О.Н. Ценности семьи и родительства в формировании личностного мировоззрения студентов университета // Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования / под науч. ред. проф. Е.Ф. Яценко. СПб.: Изд-во «ЭЛВИ-Принт», 2016. С. 134-153.

Ивакина В.В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству. Дисс... канд. психол.наук. М., 2006.

Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М.: Педагогика, 1987.

Титаренко В.Я., Мытиль А.Н. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2001. № 3. С.25-28.

Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства: новые области исследования в психологии // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2010. №1.

Щукина Е.Г. Голдобина Т.А. Материнство и профессия в самореализации женщины // Мир психологии. 2005. №3. С. 114-120.

Щукина Е.Г. Психосоциальные основы формирования материнства на современном этапе // Мир психологии. 2005. №2. С. 206-216.

Яценко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005.

Яценко Е.Ф., Яценко Э.В. Особенности смысло-жизненных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации на завершающем этапе обучения вузе // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. 2012. № 31. С. 25-34.

## **СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА, ДИЗАЙНА, МОДЫ И ТВОРЧЕСТВА»**

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ МОДЫ В ЕЕ ГЕНЕЗИСЕ**

**И. В. Антоненко, И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

В статье изложены теория культурных слоев моды, теория формирования стилей одежды и социальная психология моды. Выделены основные детерминанты одежды, которые формируют физические и социальные слои одежды. Основные физические и социальные слои одежды: адаптивный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный. Стили одежды образуются, прежде всего, на основе функционального, символического и индивидуального слоя. Мода представляет собой социальную акцентуацию определенного стиля одежды, выраженную в массовом предпочтении данного стиля.

Ключевые слова: мода, одежда, стиль, культурный слой, социальная психология, социальная перцепция, личностная и социальная идентичность.

### **SOCIAL PSYCHOLOGY OF FASHION IN ITS GENESIS**

**I. V. Antonenko, I. N. Karitsky**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Theory of cultural layers of fashion, theory of formation of styles of clothing and social psychology of fashion are considered. Main determinants of clothing are identified, which form physical and social layers of clothing. Main physical and social layers of clothing are adaptive, functional, symbolic, regulatory and individual. Clothing styles are formed, first of all, on basis of functional, symbolic and individual layers. Fashion is social accentuation of certain style of clothing, expressed in mass preference for this style.

Keywords: fashion, clothing, style, cultural layer, social psychology, social perception, personal and social identity.

Мода явление широко распространенное во всех социальных сферах, весьма динамичное, непредсказуемое и в то же время малоизученное, она имеет также существенное и специфическое психологическое содержание, которое требует своей научной экспликации, поскольку мода является не только следствием некоторой совокупности социальных и культурных факторов, пусть и это само по себе важно, но и, в свою очередь, сама представляет собой значимый фактор экономического, социального и культурного движения, сложным образом увязанный в систему совокупного и разнонаправленного социального развития, зачастую оказывая весомую поддержку его ведущему вектору. Хотя в той или иной форме мода присутствует в любом социальном явлении, наиболее определенно и заметно она связывается с модой в одежде, что и составляет предмет настоящего исследования, тем более что закономерности, выявленные в этой акцентуированной определенности легко транспонируются и на другие области. Некоторые психологические закономерности феномена моды мы далее раскроем в данной работе.

Происхождение феномена моды уходит в весьма древние времена. Сложно сказать с полной уверенностью, когда в историческом плане в некотором социальном явлении мы с уверенностью можем отделить, собственно, само явление от того его аспекта, который достаточно точно может быть квалифицирован как мода. Системогенез любого явления вообще сложно проследить в силу недостаточности исторических свидетельств, по существу он обычно представляет историческую реконструкцию, основанную на ряде допущений (Карицкий, 2011; 2015). Явление меняется под давлением разных причин, а мы можем эти изменения истолковывать то в категориях сугубо объективной детерминации, то с налетом субъективных интерпретаций в парадигме популярных тенденций. Так или иначе, одни исследователи пытаются осмыслить феномен моды чуть ли не с доисторических времен, другие – более взвешенно – все же со времен цивилизации (Антоненко, Карицкий, 2014; 2015а; 2015б; 2015в; 2016; Гофман, 1994; Килошенко, 2014; Стивенсон, 2012). О моде можно говорить по отношению к едва ли не любому социальному явлению, но чаще, и это справедливо, говорят о моде в одежде, и более узко – о моде в женской одежде, где феномен моды наиболее определен, выпукл и в полной мере развит, можно сказать, что в женской одежде мода существует как в собственной однородной стихии (Васильев, 2014; Уилсон, 2012; Энтуисл, 2007). И далее мы будем исследовать именно данный феномен, иногда шире – мода в одежде, иногда уже – мода в женской одежде.

Безотносительно к культурно-историческим периодам критерием выделения моды в одежде может служить различие совокупности объективных детерминант одежды (климат, доступность определенных материалов, существующие технологии, виды деятельности), которые определяют ее особенности, и того, что накладывается «сверху» на эти объективные детерминанты, варьируя модификации одежды в определенных стилевых особенностях. Это наложение «сверху», детерминируемое культурой, а не природой, и есть, собственно мода. Если говорить об этом более точно и развернуто, то необходимо выделить пять природно-социальных слоев одежды, которые составляют объективную основу и стилевых особенностей одежды, и моды на определенные стили.

В течение ряда лет мы разрабатываем комплексную многомерно-параметрическую концепцию культурных слоев моды в одежде. В данной работе мы рассмотрим пять таких слоев, хотя их существенно больше, и они будут представлены в последующих исследованиях. Каждый культурный слой одежды несет свою психосемантику, существенную для организации и функционирования социума (Артемцева, Грекова, 2016а; 2016б; Петренко, 2010; 2014). Коротко суть этой концепции в следующем. Первый слой одежды, сугубо материальный, обеспечивает защиту тела от неблагоприятных факторов внешней среды, он является адаптивным. Этот слой для одежды исходный и реализует потребность человека в создании лучших условий выживания в текущих природных обстоятельствах. Другими словами, при экваториальном, субэкваториальном и тропическом климате обычно можно обходиться или без одежды, или некоторым ее минимумом, в субтропиках одежда необходима, но обычно легкая, в умеренном климате без одежды обойтись никак нельзя, а в субарктическом надо выживать и одежда должна быть особо прочной и теплой. И конечно, в каждой климатической зоне есть свои специфические природные факторы, от которых должна защищать одежда (солнце, жара, ветер, песок, дождь, снег, море, мороз и т.п.). То есть первый слой одежды является природным, материальным, он отвечает насущной необходимости адаптироваться к природной среде, его главный признак – необходимость, природная обусловленность. Поэтому его можно назвать физиологическим, природным, адаптационным, защитным или необходимым слоем. Далее мы будем называть его в основном адаптивным слоем (Антоненко, Карицкий, 2014; Бузов, Румянцева, 2010; Клепп, Сторм-Матисен, 2011).

Следующий слой одежды обусловлен ее функциональностью. В одной и той же природно-климатической зоне человек занят разными видами деятельности и находится в разных ситуациях: работает в поле, занят охотой, рыбной ловлей, управлением, стоит за станком, сидит за рулем автомобиля, трудится в офисе, в лаборатории, преподает, развлекается, отдыхает, находится на официальной приеме, в театре, ресторане, занят спортом и т.п. То есть одежда,

прежде всего, соответствует физиологическим потребностям в данной природной среде, но теперь на нее наслаивается согласованность с видом деятельности или с ситуацией, она должна быть оптимальна для этой деятельности или ситуации, не мешать ей, а способствовать. Здесь, конечно, уже присутствует не только функциональность одежды как простое соответствие виду деятельности, но и элементы культурной обусловленности в форме традиционной одежды для данного вида деятельности, но все же на первом плане стоит именно функциональность одежды. И, таким образом, это второй социальный слой одежды – функциональный (Антоненко, Карицкий, 2015а; Гирц-Мартенсен, 2012; Клепп, Сторм-Матисен, 2011; Тейлор, 2014).

Еще один – третий – слой одежды – символический. Его основная роль состоит в обозначении социальных статусов, в простейшем случае – указание на изобилие чего-то или богатство, на раба, надсмотрщика, рабовладельца или жреца и царя, на крестьянина, ремесленника определенного цеха, купца или феодала, в других случаях – на один из множества социальных статусов, существующих в сложном обществе. В любом случае это как-то присутствует в одежде: традиционная одежда крестьянина, военного, моряка, учителя, рабочего, клерка, брокера, заключенного и т.п. В одних случаях такого рода знаки очень определены и заметны, в других они не бросаются в глаза, но всегда существуют (Антоненко, Карицкий, 2015б; 2015в; Бар, 2013; Бруард, 2006; Крейк, 2007; Руан, 2011; Свендсен, 2012; Щипакина, 2009).

К символическому слою тесно примыкает четвертый слой – регуляционный. Его можно специально выделять или говорить о второй функции символического слоя (регуляционной), но поскольку этот слой не всегда связан с символическим, то правильнее все же рассматривать его отдельно. Дело в том, что все три рассмотренных выше слоя обладают способностью к регулированию социальных отношений, особенно функциональный и символический. Мы по-разному относимся к рабочему и банкиру, к человеку в бедной и богатой одежде, к тем, кого принимаем за подчиненного и за начальника, к артистам, чиновникам, педагогам, военным и т.п. То есть одежда еще регулирует наши взаимоотношения, через нее мы приписываем определенные социальные качества ее носителям и соответственно изменяем свое отношение и поведение (Антоненко, Карицкий, 2016; Крейк, 2007; Свендсен, 2012; Щипакина, 2009).

Хотя следующий слой одежды может иметь ряд источников, он обусловлен, прежде всего, индивидуальными предпочтениями человека, его субъективностью. Это новая надстройка над четырьмя предыдущими слоями, выражающая личные предпочтения. Один человек может предпочитать спортивную одежду, другой яркие тона, третий выбирает не выделяться из общей массы, четвертый, наоборот, демонстративно проявляет свою принадлежность определенной социальной группе или выражает какого-то рода оригинальность и т.д. Важно то, что при любом варианте одежда индивидуализирована через личный выбор: не выделяться в одежде является таким же выбором, как и выделяться, т.е. индивидуальный слой всегда присутствует в одежде. Для одних он строится на некоего рода привычках: тот, кто занимается спортом, часто предпочитает спортивный стиль одежды, кто занят в сфере искусства, одевается более свободно и артистично, чиновник узнаваем в классическом строгом костюме, а определенная ментальность присутствует в стиле милитари (Антоненко, Карицкий, 2014; 2015а; Блэкмен, 2013; Граната, 2014; Йенс, 2013-14; Крейк, 2007; Уилсон, 2012; Glenville, 2013).

Индивидуальность бросается в глаза, когда она контрастирует с окружающими, например, в случае таких стилей одежды, как панк, готический, хиппи, гламурный, авангардный, балетный, ретро, кантри, эмо, этнический и т.п. В любом случае, индивидуальность надстраивается над природным слоем одежды, ее функциональностью, символическим и регуляционным слоями, в одних случаях акцентируя функциональность, распространяя ее за сферы исходной деятельности (повседневный спортивный стиль, повседневные пиджак или куртка), в других случаях сигнализируя об определенной социальной группе или ментальности (винтаж, панк, хиппи, милитари, спортивный, экологический, азиатский, академический и другие

стили), в третьих проявляясь как элемент самой функциональности (некоторого рода украшение, особая деталь в функциональной одежде), в четвертых демонстрируя желание выделиться, обратить на себя внимание. И конечно, индивидуальный слой одежды обратно связывается с функциональностью, символическостью и регуляционным аспектом одежды, порождая вторичную функциональность, символическость и социальную регуляцию (Антоненко, Карицкий, 2014; 2015б; Бар, 2013; Блэкмен, 2013; Васильев, 2014; Гирц-Мартенсен, 2012; Гофман, 1994; Свендсен, 2012; Стивенсон, 2012; Glenville, 2013).

Как показывает анализ, стили одежды образуются, прежде всего, на основе функционального, символического и индивидуального слоя. Образование стиля на базе функционального или символического слоя это довольно обычный механизм формирования стиля одежды. Так возникли стили «белый воротничок», «голубой воротничок», богемный, академический, вечерний, стили профессиональной одежды (множество стилей), спортивный, военный, а также различные дресс-коды и пр. Хотя стиль одежды, основанный на принципах функциональности или символической сигнальности, прежде всего, связан со специфической деятельностью, ситуацией или статусом, он также легко может становиться стилем индивидуальности, если человек начинает отдавать предпочтение этому стилю, расширяя, таким образом, социальную зону его использования. Это чаще всего касается стилей спортивного, милитари, управленцев среднего звена (деловой костюм), богемного, некоторых профессиональных стилей и др.

Стиль на основе индивидуального слоя в принципе может сформироваться по любому признаку или группе признаков, на основе многообразных культурных оснований, и предугадать актуализацию этих оснований затруднительно, хотя по наметившимся социальным тенденциям и преобладающим практикам можно говорить о новых стилевых трендах для определенных социальных групп и субкультур. Здесь надо различать уникальные индивидуальные стили, совершенно личные (мы их замечаем, но обычно они не имеют названий, разве что в коллекциях модных домов, их общим названием, наверное, является название «авангардный стиль»), узкогрупповые (вплоть до стиля определенного двора, компании), субкультурные, при этом речь может идти и о реальных, и о номинальных социальных группах (хиппи, готический, рок, панк, эмокид, теды, скинхеды, гламурный, авиатор, азиатский, анимализм, бельевой, вэмп, гарсон и пр.), и стили больших социальных групп (стиль пожилых, стиль молодых, стиль рабочих, стиль таксистов, стиль менеджеров, стиль топ-менеджеров, стиль военных, стиль клерков, стиль богемы), а в отдельных случаях и обществ в целом (скажем, стиль Северной Кореи, или тенденции немецкой моды в Германии конца 1930-х гг.) (Антоненко, Карицкий, 2014; 2016; Васильев, 2014; Килошенко, 2014; Крейк, 2007).

В отдельных случаях адаптивный слой одежды также может выступить основанием образования стиля, если он выступает в значении индивидуализации. Это случай, когда национальный, этнический костюм или отдельные его элементы начинают проявляться или господствовать в массовой одежде. Примерами стиля на основе адаптивного слоя, когда он индивидуализируется, являются стили: колониальный, сафари, отдельные этнические стили (азиатские, африканские, индейские) и стили на основе национальных костюмов. Но это всегда частичное использование адаптивного слоя одежды, его отдельных узнаваемых элементов, а не полное копирование. Это, скорее, намек на определенную культуру, для которой характерен особенный адаптивный слой одежды, но не адаптивный слой как таковой (Антоненко, Карицкий, 2014; 2016; Бруард, 2006; Килошенко, 2014; Руан, 2011).

Таким образом, стиль одежды включает в себя пять культурных слоев – адаптивный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный. В функциональном слое мы можем различать подслои деятельностный (обусловленный видом деятельности: рабочий, моряк, купец, чиновник) и ситуационный (обусловленный ситуацией: на работе, вечерний прием, дома, на отдыхе). Каждый из них, в свою очередь, детерминирован рядом факторов, важнейшими из которых являются: климат, сезон, традиция, инерция, функциональность, образ жизни, среда, возраст, ментальность, идеология, самовыражение, гендер, сексуальность, оппозиционность, технологии, ситуация, заимствование, смена впечатлений и др. Рассмотрим некоторые аспекты социальной психологии одежды и моды.

Как и всякое социальное явление, одежда, ее стили и мода являются субъективной данностью индивидуального и массового сознания. На уровне адаптивного слоя одежда удовлетворяет базовую потребность в защите от природных факторов. Здесь социальная психология следует, прежде всего, за физиологическими потребностями, а также за существующими материалами и технологиями. Хотя и в адаптивном слое всегда представлены определенные культура и традиция, они вторичны по отношению к физиологическим потребностям, материалам и технологиям, т.е. являются элементарной преемственностью в привычной форме одежды. То есть психология здесь представлена в своей консервативной составляющей как социальная психология традиции. Понятно, что фактура адаптивного слоя будет меняться вместе с изменением климатических условий. Но также, поскольку адаптивный слой имеет определенный диапазон выражения по всем параметрам (где-то весьма широкой, где-то довольно узкой), то на него будут влиять и другие факторы, например, может обнаруживаться внешнее влияние других культур (как культур других социальных групп в данном социуме, так и других национальных культур). А это уже социальная психология взаимодействия больших социальных групп. Динамика этого процесса обусловлена скоростью социальных процессов взаимодействия этих групп: в одних случаях наблюдается массовое участие в социальном движении (тогда процесс модификации адаптивного слоя происходит быстро и имеет широкий характер), в других только единичное (в этом случае он обычно затрагивает узкий социальный слой).

Аналогично функциональный слой, прежде всего, обусловлен видом деятельности или типом ситуации, а только потом другими причинами. Значит, и здесь социальная психология следует за объективными факторами. При этом важнейшими из них являются, во-первых, развитие производства и вообще экономики, возникновение новых видов труда, и, во-вторых, появление других новых сфер деятельности, непроизводственных, например, досуговых. Поэтому в данном случае мода в одежде зачастую следует за модой на определенные профессии и занятия, здесь также, прежде всего, речь идет о массовых влияниях и массовой психологии, хотя каждый массовый процесс начинается с единичных случаев, а массовая психология проявляется как общность содержания индивидуальной психологии.

С символическим слоем одежды дело обстоит сложнее. Основная связь этого слоя прослеживается со структурой социума, чаще всего, экономической и политической, с совокупностью тех общественных укладов (но не только), которые характеризуют определенный социум. Сам по себе данный слой является своеобразным инвариантом группового менталитета: этот менталитет символически выражен в совокупности специфических особенностей одежды. В данном случае на первый план выходят процессы социальной идентификации и перцепции: индивид отождествляет себя с определенной социальной группой, это выражено в его одежде, другие индивиды узнают его по этой одежде, как принадлежащего к определенному социальному слою. Соответственно, этот слой также определенным образом регулирует взаимоотношения, вплоть до того, что между индивидами принадлежащими полярным группам прямое взаимодействие становится невозможным, между другими оно носит определенный характер, санкционируемый социальными нормами и практиками. Но регуляционный слой проявляется не только через символический, но и через все другие, каждый раз демонстрируя типичные формы идентификации, перцепции, социальной нормированности, коммуникации и интеракции (Антоненко, Карицкий, 2014; 2016; Бруард, 2006; Йенс, 2013-14; Клепп, Сторм-Матисен, 2011; Крейк, 2007; Руан, 2011; Щипакина, 2009).

Индивидуальный слой одежды является по преимуществу сферой самовыражения и манифестации личностной идентичности. Как и прочие слои, он является «говорящим», а значит, определяет особенности социального взаимодействия, коммуникации, взаимного восприятия, специфических социальных практик общения. Индивидуальный слой выступает своеобразным маркером психологии личности во многих отношениях: возрастном, ментальном, эмоциональном, типажном, экономическом, социальном, региональном, этническом и других. Скажем, подростковая мода это социальный бунт; одежда и мода пожилых это в основном уме-

ренность; стили спортивный, милитари, богемный, готический, рок, панк, хиппи это выражение определенного менталитета и идеологии. Стиль также определяется социальным, экономическим, региональным, этническим и другими статусами человека. Можно предположить, что за рядом стилей скрываются определенные типы личности (Антоненко, Карицкий 2014; Йенс, 2013-14; Килошенко, 2014; Клепп, Сторм-Матисен, 2011; Щипакина, 2009).

Мода вырастает из стилей как социальная акцентуация одного или нескольких из них. Причин такого рода акцентуации много: экономических, социальных, коммерческих, психологических, эстетических, даже технологических. На сегодня некоторые из закономерностей формирования моды прослежены, например, в форме временных волн, связи с господствующими идеологиями, социальными ценностями, экономическими процессами и укладами, увеличением свободного времени, фактором молодежной оппозиционности, возрастом и др. Стиль одежды может формироваться на основе любого слоя одежды – адаптивного, функционального, символического, регуляционного, индивидуального, но все же основным источником стиля является индивидуальный слой, поскольку любой другой слой проходит стадию индивидуализации, прежде чем станет основой стиля. В свою очередь, мода формируется на основе стиля путем его социальной экспансии, охвата более широких социальных групп, и в этих процессах психология масс является ведущим феноменом. Выражаясь метафорически: мода – это бесконечный ряд больших и малых волн, набегающих на берег современности.

### **Литература**

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология моды // Приволжский научный вестник. 2014. №11-2 (39). С.105-110.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная перцепция культурных слоев одежды // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ - 2015): сб. мат-лов междунар. науч.-техн. конф. М.: МГУДТ, 2015а. С.202-206.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015б. №3 (76). С.44-50.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология системогенеза одежды и моды // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015в. С.168-170.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. 2016. С.6-13.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Методика «шкала отношения к моде» (ШОМ) как диагностика личностных представлений о моде // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016а. С.18-24.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016б. №52 (94). С.132-141.

Бар К. Политическая история брюк. М., 2013.

Блэкмен К. 100 лет моды. М., 2013.

Бруард К. История костюма в контексте культуры // Теория моды. 2006. Вып.1.

Бузов Б.А., Румянцева Г.П. Материалы для одежды. М., 2010.

Васильев А. Этюды о моде и стиле. М., 2014.

Габтуллина М.Р., Назарова В.Ю., Медведева Г.И. Социально-психологические аспекты моды в поведении человека // Проблемы современного гуманитарного образования глазами молодежи: Сб. мат-лов Второй всерос. конф. молодых исследователей. М.: МГУДТ, 2014. С.240-242.

Гирц-Мартенсен И. Взгляд в будущее - прогнозы в мире моды // Теория моды. 2012. Вып.24.

Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М., 1994.

Граната Ф. Исследования моды в промежуточный период: методологический case study и изучение состояния, в котором находятся исследования моды // Теория моды. 2014. Вып. 32.

- Йенс Х. Облаченные в историю. Ретро и представления об аутентичности в контексте молодежной культуры // Теория моды. 2013-14. Вып. 30.
- Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т.4. №2. С.35-46.
- Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.70-80.
- Килошенко М.И. Психология моды. СПб., 2014.
- Клепп И.Г., Сторм-Матисен А. Мода сквозь призму возраста // Теория моды. 2011. Вып.20.
- Крейк Дж. Культурная политика униформы // Теория моды. 2007. Вып.5.
- Медведева Г.И. Особенности индивидуального интервью в качественном исследовании // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сб. статей Международ. научно-практ. конф. М.: МГУДТ, 2016. С.281-285.
- Петренко В.Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках // Методология и история психологии. 2010. Т.5. №3. С.5-12.
- Петренко В.Ф. Психосемантика искусства. М.: Макс Пресс, 2014.
- Руан К. Новое платье империи: история российской модной индустрии, 1700–1917. М., 2011.
- Свендсен Л. Философия моды. М., 2012.
- Стивенсон Н. История моды в деталях. С XVIII века до наших дней. М., 2012.
- Тейлор М. Культурный переход. Мода в контексте культурного диалога между коммерцией и искусством // Теория моды. 2014. Вып. 32.
- Уилсон Э. Облаченные в мечты: мода и современность. М., 2012.
- Щипакина А.А. Мода в СССР. Советский Кузнецкий, 14. М., 2009.
- Энтуисл Дж. Мода и плоть: одежда как воплощенная телесная практика // Теория моды. 2007. Вып. 6.
- Glenville T. New Icons of Fashion Illustration. L.: Laurence King Publishing Ltd, 2013.

## **ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К МОДЕ**

**Н. Г. Артемцева**

**Институт психологии РАН, Москва, Россия**

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159-2017-0004

В статье представлен анализ психологического аспекта отношения к моде. Эмпирически доказано, что представление о моде можно рассматривать как единое психосемантическое пространство, обусловленное особенностями психологического типа воспринимающего.

Ключевые слова: личностные смыслы, представление, отношение, диагностика, индивидуальность, психосемантика

## **TYPOLOGICAL FEATURES OF ATTITUDE TOWARDS FASHION**

**N. G. Artemtseva**

**Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia**

The analysis of psychological aspect of the attitude towards fashion is presented in the article. It is empirically proved that idea of fashion can be considered as the unified psychosemantic space caused by features of the psychological type of perceiving person.

Keywords: personal meanings, representation, attitude, diagnostics, individuality, psycho-semantics.

Искусство одеваться для современного человека не ограничивается лишь утилитарной потребностью, а становится творческим процессом, в результате которого создается уникальный продукт – индивидуальный стиль одежды как отражение внутренних личностных характеристик человека, его личной психологии.

Исследования в области межличностного взаимодействия позволяют раскрывать механизмы формирования у человека знания о других людях и ту роль, которую эти знания играют в поведении и деятельности человека. Несмотря на разработанность этой проблематики в психологии, роль одежды, стиля, наличия/отсутствия аксессуаров и т.д. в презентации себя другим остается мало изученной. Некоторые ученые исследуют восприятие костюма в этом контексте, однако стиль и модность не рассматриваются. Тем не менее, отношение к моде и стилю может дать существенную дополнительную информацию о человеке в процессе межличностного взаимодействия. Эмпирических исследований про восприятие моды и стиля в русскоязычных источниках нами не найдено.

Мода присутствует в жизни каждого человека, независимо от его осознанного и бессознательного желания. Мода выполняет ряд функций, тем самым, позволяя реализовать человеку как свои базовые потребности, например, быть защищенным от неблагоприятных климатических условий, так и потребности более высокого уровня: быть признанным в определенной социальной среде, проявить свое индивидуальное «Я».

Мода - сложный многозначный феномен, выступающий индикатором исторических социокультурных изменений в обществе. Несмотря на то, что стереотипы обыденного сознания по-прежнему связывают моду с одеждой, манерой одеваться, быть модником, такие современные аспекты моды как экономика, политика, наука, образование, современные технологии, медицина значительно расширяют содержательное пространство моды. В индивидуально-личностном плане влияние моды проявляется на уровне субъективных предпочтений и ценностно-смысловых ориентиров конкретного человека - увлечения модными книгами, музыкой, картинами художников, подверженность модным эталонам мира вещей, отношений, поведения, образа жизни, мировоззрения.

В последнее время все чаще появляются комплексные исследования, где рассматриваются субъективные параметры оценок моды: психологические особенности восприятия в моде, психологическая стилистика имиджа современной молодежи, стилевые архетипы в дизайне костюма. Результаты этих исследований значительно расширили диапазон научно-практических знаний о психологических особенностях человека как субъекта моды, о связи внешних и внутренних механизмов функционирования моды. Однако они не исчерпывают назревшую потребность в более серьезном подходе к изучению психологического содержания моды и его субъективной составляющей. Одной из причин сложившейся ситуации являлось отсутствие диагностического инструмента, позволяющего выявить субъективный смысл моды.

Таким образом, восприятие моды связано с особенностями личности, творящей не только свой собственный стиль, но представляющей моду как искусство. Однако рассматривая отношение к стильному костюму как к важному компоненту информации о человеке, они не анализируют общепсихологические механизмы восприятия моды и стиля. В нашем исследовании сделаны акценты на выделение общих и индивидуальных смыслов ассоциативных образов сознания и глубинного бессознательного в восприятии моды и связанных с ней понятий.

В процессе анализа ассоциаций мы обнаружили, что смысловые доминанты ассоциативных рядов испытуемых имеют или коннотативные характеристики, или отражают денотативные значения, что может быть связано с особенностями личности испытуемых, их психологическим типом.

Для лиц с высокими значениями «Шкалы отношения к моде» характерны такие свойства личности как удовлетворение потребности в безопасности, признании, демонстративность, высокая самооценка, стремление к самоактуализации и самовыражению. В своем поведении они руководствуются модными тенденциями и рекомендациями известных специали-

стов индустрии моды. Однако встречаются случаи особенного отношения к моде, когда наиболее ярко выражена какая-то одна тенденция восприятия, которая может быть обусловлена психотипом воспринимающего.

Типологизация - один из основных приемов, применяемых психологами для описания различий между людьми. В своих исследованиях мы опираемся на систему психологических типов Н.Л.Нагибиной (2000) – Психосмология. Основанием Психосмологии является соотношение рационального и иррационального компонентов в структуре индивидуальности, а также отношение личности к миру и к себе. Психологический тип определяется автором как система индивидуально-личностных особенностей человека: когнитивно-познавательной, ценностно-смысловой и поведенческой. При этом доминирование рационального познания не означает, что иррациональное познание совсем отсутствует. Оно также имеется у человека, но как дополнительная, вторая функция. И, наоборот, при доминировании у человека иррационального познания, дополнительной функцией будет рациональное познание. Так выделяются 8 познавательных типов. Н.Л.Нагибина (2000) выделяет четыре рациональных и четыре иррациональных типа, различающихся по направленности познания – на Мир и на собственное Я.

В понимании автора рациональность – характеристика познания, в котором операции анализа и синтеза в мыслительных процессах осознаваемы и подчинены определенной логике. Рационалы с направленностью доминирующей функции на Мир: а) зависят от своего опыта в прошлом и от своих сформированных планов поведения; б) используют окружающих в своих целях, как шахматист использует шахматы для возможности подтвердить или опровергнуть свои гипотезы о функционировании мира, общества, отдельных процессов и явлений; в) ставят выше свое мнение, чем мнение окружающих. Их мир – весь земной шар, природа и ее законы, общество и его законы в самом широком смысле часто вне контекста конкретных ситуаций. Рационалы с направленностью на Я: а) ориентированы в большей мере на настоящее и зависимы от него; б) умеют их органично учитывать и использовать социальные отношения для своей пользы; в) действуют и мыслят в рамках пространства, на которое могут эмоционально влиять.

Иррациональность – характеристика познания, в котором операции анализа и синтеза в мыслительных процессах неосознаваемы, интуитивны, спонтанны. Иррационалы с различной направленностью по-разному воспринимают себя и Мир на интуитивном, чувственном уровне. Иррационалы с направленностью познания на Мир: а) часто чувствуют другого лучше, чем себя; б) предпочитают цвета прозрачности палитры – зеленый, синий, розовый; в) дисгармония конфликтов их напрягает и расстраивает. Иррационалы с направленностью познания на Я: а) в первую очередь чувствуют себя, а потом другого; б) предпочитают насыщенные яркие цвета - оранжевый, красный, фиолетовый; в) провоцируют конфликт для поднятия адреналина в крови.

Обосновывая существование равносильного типа, в котором органично сочетаются оба компонента познания, автор выделяет еще четыре типа, переходных между доминантным (Нагибина, 2000). (Более детальный анализ схемы можно посмотреть в монографиях и на сайте: [www.IIDP.ru](http://www.IIDP.ru).)

С целью проверки гипотезы, что существуют различия в отношении к моде у представителей различных типов личности (в рамках Психосмологии), было проведено эмпирическое исследование. Испытуемые: 112 человек, молодые специалисты в возрасте от 21 до 34 лет. Вся выборка была разделена на группы по результатам экспресс - диагностики Психосмологии.

Методики:

- Экспресс-диагностика типа Психосмологии (Нагибина Н.Л.);
- Шкала отношения к моде (Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.);
- Для выявления достоверно значимых различий был применен t-критерий Стьюдента.

Модниками оказались представители психотипов гуманистического сектора (G, GH, H). Их результаты по опроснику «ШОМ» значительно отличаются от результатов представителей психотипа властного сектора ( $T=-2,24327$  при  $p=0,029964$ ) и познавательного ( $T=1,99817$  при  $p=0,05$ ). Для психотипов гуманистического сектора (имеет так же условное название «любовь»

исходя из основной декларируемой ценности) важны отношения с окружающими – близкими, коллегами по работе, с социумом. Социальная позиция таких людей - это сопереживание, участие и активная включенность в ситуацию. Ролевая позиция в социуме – переживающий. Такой человек по своей природе социален и модные тенденции для него крайне важны для гармоничного слияния с окружающей средой. Он либо объединяется с другими в духе любви и сотрудничества, либо ищет безопасности в подчинении авторитету или в конформной позиции по отношению к обществу, становясь, таким образом, ярко выраженным модником.

Действительно, как указывает автор рассматриваемой типологии, восприятие у представителей типа G (гуманистического сектора) направлено на постижение связей и отношений в социуме и предметном мире. Каждый человек, каждый предмет имеет для этого типа свое лицо, свой характер, достоин понимания и любви. Мысль чужда всему логически формальному, отвлеченному. Мысль и восприятие всегда взаимосвязаны. Гибкость, независимость, феноменологизм в мышлении отражается и в восприятии социальных явлений мира. Восприятие представителей типа GH - объективное, эмоционально окрашенное, с чувством сопереживания, эмпатийное, импрессионистичное, символичное. Мысль и чувство в равной мере присутствуют в когнитивных процессах у этих людей. Для восприятия представителей типа H самым важным является зрительная информация. Их восприятию свойственны такие характеристики как объективность, антропоморфизм, стереоскопичность, геометричность (Нагибина, 2000).

Для представителей авторитарных психотипов (другое условное название «властных») мода является в большей степени средством манипуляции обществом, поскольку ролевая позиция в социуме – режиссер. Их стремление объяснить объективность ситуаций и принципов развития в рамках субъективности бытия мешает им становится рабами моды.

Представители познавательных психотипов, находясь в позиции наблюдателя, воспринимают моду как один из способов познания устройства вселенной и законов ее развития. Мода для них скорее проявление внутренней потребности в познании нового, чем единение с социумом. Полученные данные вполне согласуются с характеристиками восприятия каждого из типов познавательного сектора. Представителями типа E элементы окружающего мира всегда воспринимаются как части, встроенные в более крупные системы. Восприятие у них отличается строгой объективностью. В первую очередь они обращают внимание на архитектуру (структуру) природного явления, города, одежды и вообще внешнего облика человека, в том числе и модно одетого.

Результаты нашего исследования показали, что моду представители типов A, AB, B воспринимают через призму своих собственных интересов, ценность личного достижения и успеха в обществе. В восприятии моды доминирует зрительность, конкретность, внимание к деталям, избирательность. Их результаты по опроснику «ШОМ» значительно отличаются от результатов представителей психотипа D властного сектора ( $T=2,9342$  при  $p=0,006$ ). Это согласуется с различиями общих характеристик восприятия, свойственных этим типам.

При сравнении профилей шкалы отношения к моде у представителей разных психотипов, оказалось, что «Мода - ни в коем случае не вид искусства» (высказывание №5) для типа A по сравнению с типом G ( $T=2,133321$  при  $p=0,044$ ). Люди типа A характеризуются стремлением к оригинальности, яркости, видному положению в обществе. Им свойственно стремление к самосовершенствованию, к телесному комфорту и защищенности. В межличностных взаимоотношениях они часто возвышают свое «Я», считая, что именно его «Я» вмещает весь мир. Мода для них не искусство, а инструмент для реализации своих амбиций. Представители типа G не могут согласиться с таким отношением к моде, т.к. для них важно желание увлекать и вести за собой, а духовность и стремление к высоким целям и идеалам делают моду особенным видом искусства.

По высказыванию №10 «Мода - стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием» оценки типа A значительно различаются от оценок типа CD ( $T=2,1$  при  $p=0,04$ ). Поскольку для типа A внешние проявления есть суть внутренних состояний, то понятно, что отношение к моде у них и есть результат стремления к гармонии. Видимо для типа CD внутренне состояние значительно важнее внешнего и поэтому они не согласны с этим высказыванием.

Таким образом, восприятие моды связано с типологическими особенностями личности, творящей не только свой собственный стиль, но представляющей моду как искусство. Полученные результаты позволяют уточнить роль психологических особенностей восприятия в сфере создания модных брендов. На основе полученных результатов могут быть разработаны проектные модели модных маркеров для использования дизайнерами в процессе создания модной одежды и потребителями при выборе индивидуального стиля.

### **Литература**

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. 2016. Часть 2. С.6-13.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Общее и особенное в восприятии моды: постановка проблемы // Дизайн и технологии. 2013. №38. С.97-104.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Психологическое содержание отношения к моде: проблема диагностического инструментария // Дизайн и технологии. 2015. №47.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016. №52. С.132-141.

Нагибина Н.Л. Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. Часть 1. М.: 2000.

## **ОТНОШЕНИЕ К МОДЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ**

**Н. Г. Артемцева, Т. Н. Грекова**

**Институт психологии РАН, Центр развития человека, Москва, Россия**

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159-2017-0004

В статье представлен анализ психологического феномена моды. Показано, что представление о психологическом содержании моды в структуре обыденного индивидуального сознания связано с выбором стилевых компонентов для создания индивидуального стилевого образа современной женщины.

Ключевые слова: стиль, компоненты стиля, личностные смыслы, представление, отношение, индивидуальность, психосемантика.

## **ATTITUDE TOWARDS FASHION AS DETERMINANT OF INDIVIDUAL STYLE OF MODERN WOMAN**

**N. G. Artemtseva, T. N. Grekova**

**Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Center of Development of Person, Moscow, Russia**

The analysis of a psychological phenomenon of fashion is presented in the article. It is shown that idea of the psychological content of fashion in structure of ordinary individual consciousness is connected with a choice of style components for creation of an individual style image of the modern woman.

Keywords: style, style components, personal meanings, representation, attitude, individuality, psychosemantics.

Мода – сложный многозначный феномен, выступающий индикатором исторических социокультурных изменений в обществе. Несмотря на то, что стереотипы обыденного сознания по-прежнему связывают моду с одеждой, манерой одеваться, быть модником, такие современные аспекты моды как экономика, политика, наука, образование, современные технологии, медицина значительно расширяют содержательное пространство моды. В индивидуально-личностном плане влияние моды проявляется на уровне субъективных предпочтений и ценностно-смысловых ориентиров конкретного человека – увлечения модными книгами, музыкой, картинами художников, подверженность модным эталонам мира вещей, отношений, поведения, образа жизни, мировоззрения.

Многочисленные определения моды создают многовариантную мозаику значений и смыслов моды (Р.Барт, В.В.Бондаренко, Г.Блумер, Ж.Бодрийяр, А.Б.Гофман, А.А.Васильев, В.М.Зайцев, Г.Зиммель, В.Л.Толстых, Н.М.Каминская, М.И.Килошенко, Т.В.Козлова, Д.В.Ольшанский, Б.Д.Парыгин, Г.И.Петушкова, Л.В.Петров, Р.Б.Фишман и др.). Это объясняется спецификой содержания и структуры понятия моды. По содержательной наполненности термин «мода» относится к сложным понятиям. По своей структуре включает в себя множество обобщаемых в данном понятии объектов и их признаков: массовость моды, ее изменчивость, зависимость от социальных запросов времени, быстротечность, цикличность, динамичность, диалектический характер развития моды.

Психологическое содержание моды представляет собой единое семантическое пространство, в котором интегрируются объективные и субъективные смыслы моды: массовость – уникальность, демократичность – элитарность, новизна – постоянство. Двойственность существует уже в самой этимологии слова «мода», которая идет от латинского *modus* – мера, способ, образ, правило, норма и от санскритского *madh* – мерить, взвешивать. По этому поводу Д. В. Ольшанский пишет: «Обратим внимание на то, что для характеристики одного из обязательных понятий в самом распространенном виде моды — моды на одежду — во всех европейских языках используется одно и то же, заимствованное из итальянского языка слово *costume*. И означает оно нечто прямо противоположное: обычай, привычка. Таким образом, возникает нечто совершенно несовместимое: постоянно изменчивый обычай, непрерывно меняющаяся привычка. Фокус заключается в том, что на самом деле это действительно так. Мода есть и то и другое. И непрерывная изменчивость, и стабильная устойчивость. Меняются конкретные разновидности моды, но всегда остается мода как особое явление в психологии масс» (Ольшанский, 2001, с.256). В словаре В. Даля подтверждается этот парадокс: «мода - ходячий обычай; временная, изменчивая прихоть в житейском быту, в обществе, в покрое одежды и в нарядах» (Даль, 2001, с.389).

Общее содержание понятия «мода» исследуется исключительно в рамках культурологической и социологической традиции. Культурология рассматривает феномен моды как составляющий элемент общественной структуры культурного пространства, не только материального, но и духовного. В научных работах культурологов последних лет мода понимается как механизм выработки норм ценностей культуры, оказывающий влияние на формирование «человека модного» как субъекта культурной деятельности. В исследованиях философов, социологов и культурологов наиболее полно раскрывается объективное содержание понятия «мода» как одной из внешних форм культуры и социального опыта. Выделяется способность моды быть одновременно демократичной и элитарной, отражать амбивалентную потребность человека – отличаться от других и быть похожим на других. Мода рассматривается как форма проявления коллективного поведения и подчеркивает роль молодежи в развитии модного движения.

А.Б. Гофман поставил ряд важных вопросов: как выделить собственно моду, как достаточно достоверно и надежно очертить ее границы и отделить ее от того, что модой не является, что есть мода по существу, что скрывается за бесконечной сменой отдельных мод. В своих работах А.Б.Гофман отмечает универсальность, массовый характер моды, социальную природу ее свойств, объединяющих всех участников моды на уровне стандартов и атрибутивных ценностей, рассматривает моду как одну из форм, один из механизмов социальной регуляции

и саморегуляции человеческого поведения: индивидуального, группового и массового (Гофман, 2010).

Все эти размышления касаются только общих закономерностей внешних проявлений моды. При этом роль субъективного фактора в моде не отрицается, но его значимость в контексте моды, как феномена массовой психологии, отступает на второй план. Теоретическое осмысление глубинных субъективных основ моды как феномена личной психологии, внутренних механизмов восприятия и отношения к моде остается за пределами культурологических, социальных и социально-психологических исследований.

Анализируя моду как отношение, М.И. Килошенко приходит к выводу, что объективная реальность моды, представленная поведением субъекта моды, и переживания субъекта моды по поводу этой реальности определяют суть моды конца XX столетия — моды как отношения. Поэтому мода в широком смысле слова может быть определена как существующее в определенный период и общепризнанное на данном этапе отношение людей к внутренним и внешним формам культуры (Килошенко, 2001).

Это определение автора расширяет известное общепринятое определение моды за счет введения дефиниции «внутренние формы культуры», не обосновывая и не уточняя, что подразумевается под этим.

По нашему мнению, уже само понятие «мода» содержит в себе объективную и субъективную реальность, где внешние проявления моды объективно существуют в значении понятия, а внутренний мир субъекта моды вмещает в себя всю многогранную семантику личностных смыслов в отношении к моде. Личностный смысл моды становится приоритетной характеристикой в современных дизайнерских исследованиях образно-символической проблематики костюма, образно-информационных структур моды, семантических особенностей визуального пространства моды, механизмов визуализации модной формы женской одежды (З. Т. Акилова, А. Г. Аринов, Н. С. Горохова, Г. И. Петушкова, Н. А. Коробцева, Т. Л. Макарова, Е. Н. Цховребадзе и др.). Тем не менее внутренняя составляющая отношения к моде остается до сих пор за границами внимания современных исследователей моды как психологического феномена.

Применительно к моде понятие «стиль одежды» традиционно рассматривалось как социальный феномен, транслирующий культурные запросы общества. Одежда всегда была отражением ментальных, национальных, социальных и духовных особенностей людей, социальных установок и стереотипов общества. Одежда выполняла функцию внешней репрезентации внутреннего содержания общественной жизни, формировала ценности и вкусы в соответствии с запросами времени и существующими в данное время направлениями в искусстве. Так, например, И.В. Антоненко и И.Н. Карицкий предлагают комплексную многомерно-параметрическую концепцию пяти культурных слоев моды в одежде. Согласно этой концепции, первый слой одежды является адаптивным, второй – функциональным, третий – символический, четвертый – регуляционный и пятый – индивидуальный (Антоненко, Карицкий, 2015; 2016).

Современный исторический этап отмечен широким разнообразием стилевых направлений в одежде, тенденцией к сближению и размыванию стилей на основе массовой культуры и появлению универсального стиля, близкого к тому, что принято называть эклектикой, от греческого слова «эклектикос» (eklektikos) – выбирающий. Подобное смешение элементов различных стилей является следствием взаимопроникновения разных культур и эклектика, несмотря на ее ретроспективность и отсутствие чистоты стиля, отражает образ нашей многоголосной разноликой эпохи. Эта закономерность проявляется во всех жизненно важных сферах общества, в т.ч. в индустрии моды. К тому же, по мнению экспертов-искусствоведов, манипулирование элементами разных стилей зачастую предшествует возникновению нового, оригинального стиля как в социально-историческом масштабе, так и в субъективном пространстве отдельной личности. Стиль одежды становится стабильной организацией внутренней жизни, способом самовыражения и попыткой гармоничного диалога с миром, с самим собой, с другими людьми.

Исследователи стиля в разных областях знания (литературоведение, искусствоведение, эстетика, философия, музыковедение, творчество) отмечают стилевое единство как основную характеристику стиля, а в качестве элементов этого единства выделяют такие параметры как общность, системность, целостность.

С позиции истории искусств стиль рассматривается как исторически сложившаяся целостная художественная система эпохи (И.И. Винкельман, К.О. Гартман, И.Э. Кашекова, О.А. Кривцун, Г.Н. Пospelова, А.Н.Соколов, М. Шапиро и др.). В философско-эстетической традиции художественный стиль понимается как способ отражения действительности и миропонимания на конкретном историческом этапе развития культуры и искусства - рококо, барокко, готика, романтический и т.д. (Ж.Л. Бюффон, Г.В.Ф. Гегель, И.В. Гете, В.Ф. Шеллинг, А.Ф. Лосев и др.). В социологии понятие «стиль» обосновывается как отражение ментальных и этнических особенностей больших социальных общностей - национальные стили (Т. Веблен, Г. Зиммель, А.А. Ивин, Л.Г. Ионин, К. Манхейм, К.Р. Мегрелидзе, П. Бергер, Т. Лукман и др.).

В психологии стиль рассматривается в разных содержательных областях исследования жизнедеятельности человека: стиль жизни, индивидуальный стиль деятельности, стили мышления, стиль индивидуальности, эмоциональный стиль, стили учения, стиль педагогического общения, творческий стиль. Семантическая многозначность понятия «стиль» представлена Е.Н. Устюговой (2003) в подборе определений стиля, которая подчеркивает невозможность создания единого канонического определения понятия «стиль»:

- стиль – чистое формотворчество, самоорганизация языка;
- стиль – выразитель духовных смыслов культуры;
- стиль – способ рационального упорядочивания деятельности;
- стиль – имманентная, спонтанная интенция сознания;
- стиль – анонимная нормативная власть всеобщей формы,
- стиль – экзистенциальное самосуществование индивидуальности;
- стиль – проявление уникальности, отклонения от стереотипа;
- стиль – многогранное воспроизведение инвариантного принципа организации формы;
- стиль – выражение квинтэссенции творческой активности субъекта;
- стиль – тиражируемая модель, закон повторяемости;
- стиль – игровой, часто эстетический феномен;
- стиль – форма выражения функциональной ориентации деятельности;
- стиль – реальный феномен культуры;
- стиль – условный классификационный термин, процедурный инструмент познания.

В психологии творчества стиль понимается как совокупность индивидуальных качеств личности, стилевых особенностей творческого процесса и уникальности продуктов творчества - художественных, научных, технических. В контексте изучения творческого стиля представителей искусства, наряду с общими положениями, выделяется взаимосвязь творческого стиля и психологического типа автора-творца. Все средства выразительности, особый художественный язык, инструменты, с помощью которых автор (поэт, художник, музыкант, дизайнер) создает свой творческий продукт, в большей степени зависят от когнитивных и ценностных особенностей психологического типа личности (Артемцева, Грекова, Нагибина, 2012). Так, авторский стиль Пьера Кардена отличается эклектикой, изменчивостью и в дизайнерских моделях, и в образе жизни, и в продуктах творческой деятельности. Ему свойственно сочетание открытости и тайны, искренности, сострадания к людям и эгоцентрической позиции. Отсюда - желание увлечь, заинтриговать зрителя, вести с ним увлекательную игру, доставляя себе удовольствие от этого процесса. Его называют хитроумным фанатиком, который умудрился написать свое имя буквально на всем, что можно прибить гвоздями, приклеить, пришить, привинтить, привязать и разлить по бутылкам, закрыть, открыть и употребить. Стиль Едзи Ямомото – это стиль минимализма. Четкие линии силуэтных форм, индивидуальный стиль кроя, инте-

ресные фактуры тканей и детали отделки. Концепция коллекций сосредоточена на использовании современных материалов, детальной проработке образа, ручной работе и текстильных манипуляциях. Его авторский стиль – сочетание смелой дизайнерской идеи, новаторства и высокого технологического мастерства. Людям такого психотипа свойственно стремление к самовыражению через собственную картину мира, умение создавать сильное энергетическое пространство Эго в жизни и в творчестве. Стиль Ульяны Сергеенко женственный и утонченный, подчеркивает хрупкость женской красоты, усиленной деталями. Его отличает стремление к гармоничному существованию, умение чувствовать «золотую середину», ценность отношений, тонкий артистизм, изысканность, утонченность, эстетизм в жизни и творчестве. Стиль Рикардо Тиши содержит в себе дерзость и аристократизм. Дерзость проявляется в акцентировании эротических штрихов и деталей костюма, аристократизм – в женственности линий и утонченности пропорций и цветовых переходов. Людям этого психотипа свойственно стремление охватить весь диапазон жизненных сфер со всеми нюансами существования, гармония Земли и Космоса, синтез скрытой эротической чувственности и тонкой возвышенной романтики в жизни и творчестве.

Таким образом, в изучении стилевого подхода в психологии можно выделить следующие характеристики стиля:

- Стиль как способ взаимодействия человека со своим социальным окружением, предполагающий высокий уровень организации Я;
- Стиль как сложная форма экспрессивного поведения, проявление всей совокупности черт личности;
- Стиль как устойчивый способ познания- когнитивный стиль, связанный с успешностью интеллектуальной деятельности, стабильный в проявлении и использовании определенных способов переработки информации у конкретного человека;
- Стиль как устойчивое единство способов и средств деятельности, обеспечивающих ее творческий характер и целостность;
- Стиль как единая базовая установка, обусловленная когнитивными и ценностно-мотивационными особенностями психологического типа.

Обращение психологов к изучению взаимосвязи моды и психологии, поиск новых методов изучения дизайна костюма с учетом психологических механизмов становится одной из актуальных задач в психологии моды. К таким механизмам относится восприятие формы и цвета. В контексте моды восприятие простых геометрических форм и их комбинаций соотносится с восприятием силуэтных форм одежды. Восприятие цвета, его символика используются в создании стилевых образов одежды. Существует такое психологическое понятие как «цветовой фильтр восприятия», связанный с цветовыми предпочтениями человека. Так, К.Диор предпочитал в своих моделях использовать серый и розовый. Серый он считал символом элегантности, цветом, подходящим для любой ткани (добротный твид, простая шерстяная фланель или нежный шелк). Диор выделял множество оттенков серого и давал им собственные определения: цвет земли, камня, урана, жемчужного облака. Он считал, что серый цвет является идеальным дополнением к белому, розовый цвет как носитель радости и женственности, оттеняется черным. Большое значение мастер придавал различным оттенкам каждого цвета. В коллекциях Кристобаля Баленсиаги черный цвет является доминирующим, его дополняют оттенки белого, темно-зеленого и коричневого. Изредка черный используется в сочетании с ярко красным, иногда встречались розовый и желтый цвета. Любимыми цветами Ив Сен Лорана являются черный и красный цвета, при этом черный занимает ведущее место в коллекциях, по мнению кутюрье, он придает женщине особую загадочность. Любимым цветом Валентино является красный, особенно его насыщенный оранжево-красный оттенок. Как говорит сам кутюрье, страсть к красному ему передалась от бывшего главного редактора американского Vogue, во время знакомства с которой он пережил самое стрессовое событие своей жизни. С тех пор в каждой коллекции кутюрье всегда присутствует красное платье. Примером смешения всех цветов является эклектический стиль Гальяно, а примером скромной цветовой гаммы Шанель. Введенное в обиход моды ее маленькое черное платье, до сих пор остается эталоном

стиля элегантно́й простоты. Богатство ярких красок, декоративность, четко очерченный силуэт, изящные линии и пропорции, удивительная пластика и формы – это узнаваемые черты стиля Вячеслава Зайцева и т.д. Исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что люди с экстравертированной установкой предпочитают насыщенные яркие цвета – красный, зеленый, более чувствительны к желтому, фиолетовому, склонны игнорировать синие оттенки. У интровертов преобладает палитра синего и голубого цветов. Выявлены также связи цвета с когнитивной, эмоциональной сферой, с ценностными характеристиками и социальными установками.

В последнее время были проведены комплексные исследования, где изучались субъективные параметры оценок моды: психологические особенности восприятия в моде (Рамендик, 2009), психологическая стилистика имиджа современной молодежи (Парфенюк, 2012), стилевые архетипы в дизайне костюма (Грекова, Петушкова, 2014). Результаты этих исследований значительно расширили диапазон научно-практических знаний о психологических особенностях человека как субъекта моды, о связи внешних и внутренних механизмов функционирования моды. Однако они не исчерпывают назревшую потребность в более серьезном подходе к изучению психологического содержания моды и его субъективной составляющей. Одной из причин сложившейся ситуации является отсутствие диагностического инструмента, позволяющего выявить субъективный смысл моды.

В результате первого этапа проведенного нами исследования были получены общие и индивидуальные (особенные) компоненты восприятия моды посредством анализа ассоциаций испытуемых:

- общее – образ жизни, круг общения, ценности, предпочтения в выборе профессии, одежды, курорта, места жительства – все это присутствует в нашей повседневной жизни, несмотря на изменения содержания этих понятий;
- особенное – понимание стиля как борьба за индивидуальность даже вопреки моде и создание модных направлений.

Изучая представление о моде, мы обнаружили, что наши испытуемые давали эмоционально окрашенные характеристики своего отношения к моде. Поэтому целью второго этапа исследования стало изучение отношения к моде в структуре индивидуального быденного сознания.

На основании теоретического анализа и контент-анализа результатов проведенного эмпирического исследования мы составили опросник «Шкала отношения к моде» (ШОМ).

Процедура проведения исследования. По своей форме проведения опросник «Шкала отношения к моде» является индивидуальным и не требует какого-либо оборудования. Затем респондентам давалась инструкция, где испытуемому предлагалось оценить по шкале от 1 до 10 (где 1-«абсолютно не верно», а 10 - «абсолютно верно») насколько приведенные высказывания опросника подходят ему, а также заполнить анкетные данные. По окончании исследования респондентам давалась обратная связь.

Бланк:

ФИО \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Образование \_\_\_\_\_

Инструкция: На бланке для ответа вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением рядом с ним поставьте знак «+» («да»), при несогласии – «-» («нет»).

Текст опросника:

1. Модный человек хорошо социально адаптирован
2. Комфорт и практичность важнее, чем мода
3. Мода – это внутреннее проявление себя
4. Мода задает определенные правила поведения и манеру одеваться
5. Мода – это ни в коем случае не вид искусства

6. Мода – способ привлечения внимания
7. Мода - способ манипуляции обществом
8. Мода - это творчество, создание нового, необычного
9. Мода – это гармония форм и пропорций
10. Мода - стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием
11. Мода – это реализация желания выделиться
12. Мода - процесс познания мира
13. Мода - проявление внутренней потребности в познании нового
14. Мода – это общепризнанное направление, в котором должно двигаться общество

Ключ к обработке результатов: За каждый положительный ответ начисляется по 1 очку и подсчитывается их сумма. Чем выше набранная сумма баллов, тем более у него выражено внешнее и внутреннее стремление следовать моде.

Для лиц с высокими значениями «Шкалы отношения к моде» характерны такие свойства личности как удовлетворение потребности в безопасности, признании, демонстративность, высокая самооценка, стремление к самоактуализации и самовыражению. В своем поведении они руководствуются модными тенденциями и рекомендациями известных специалистов индустрии моды.

Методика ШОМ пригодна для использования на русскоязычной популяции как измерительное средство для исследований и диагностики субъективно-личностного отношения к моде на внешнем и внутреннем уровне у отдельного человека. Именно это отношение детерминирует предпочтения в выборе индивидуального стиля и создании модного образа, включающего в себя одежду, обувь, прическу, аксессуары, макияж. Уже достаточно давно известно, что внешний образ является способом выражения своей индивидуальности. Обувь имеет не последнее значение и помогает выделиться, показать свой стиль поведения, личностные особенности. Модель, высота каблука, цвет, различные декоративные элементы ярко отражают индивидуальность и стиль жизни. Во многом изменить или дополнить образ помогают также украшения. Универсальная функция украшений в культуре – приспособлять, вписывать человека в тот или иной жизненный контекст. Модные украшения воспринимаются не только как элемент, дополняющий или завершающий образ, но и важный инструмент взаимодействия между людьми. Украшения могут дать некую информацию о человеке, подчеркнуть его принадлежность к определенному социальному статусу, помочь воздействовать на окружающих и добиться определенных целей.

С целью проверить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между отношением к моде у женщин и выбором ими модной обуви и украшений, было проведено эмпирическое исследование. Исследование состояло из двух независимых этапов.

На первом этапе, проведенном под нашим руководством В. Гусаровой, приняли участие 67 женщин. Возраст испытуемых от 18 до 46 лет. Образование не ниже среднего.

Сначала испытуемым было предложено выбрать и проранжировать (из предложенных изображений) пару обуви, которую респондент наденет в свободное от работы или учебы время (например, на прогулку) и другую пару обуви, которую наденет на собеседование. Всего было двадцать изображений десяти стилей обуви: богемный; спортивный; классика; милитари; гранж; кэжуал; диско; авангард; кантри; нью-лук. Потом они заполняли методику «ШОМ».

При обработке данных были получены следующие результаты. На собеседование половина испытуемых выбрали классический стиль. Стиль «кэжуал» выбирают 26 респонденток. Стили «нью-лук», «милитари», «диско», «кантри», «авангард» выбирают наименьшее число респонденток, от 1 до 4. А такие стили как: богемный, спортивный и гранж испытуемые не выбирают как доминирующий стиль вовсе. Это объясняется тем, что собеседование - это официальное мероприятие, которое требует определенного дресс-кода. В свободное от работы или учебы время опрошенные женщины чаще всего предпочитают стиль «милитари». Его предпочли, как доминирующий стиль, 14 женщин. По 11 респонденток наденут в свободное время

стили обуви - богемный и «кэжуал». Стиль «гранж» предпочитают 10 респонденток. Остальные стили: спортивный, «классика», «кантри», «ню-лук», «авангард», «диско» менее популярны среди опрошенных женщин. Эти стили, как доминирующие, предпочитают от 1 до 7 женщин. Это объясняется тем, что при выборе обуви на свободное от работы время, женщины скорее ориентируются на свой вкус и удобство.

Далее анализировались показатели методики «ШОМ» в каждой из этих групп. Были получены статистически значимые различия (Statistica 7).

Испытуемые, выбирающие на собеседование классический стиль обуви более подвержены утверждению «мода – это внутреннее проявление себя» чем испытуемые, выбирающие стили обуви: ню-лук, милитари, кантри, авангард на собеседование ( $T=2,65012$  при  $p=0,01$ ).

Испытуемые, выбирающие богемный стиль обуви в свободное от работы время более подвержены утверждению «мода – это реализация желания выделиться», чем испытуемые, выбирающие стиль «кэжуал» в свободное время ( $T=3,69437$  при  $p=0,001$ ). Это говорит о том, что женщины, предпочитающие богемный стиль обуви желают выделиться. Данный стиль более необычный. В отличие от женщин, выбирающих стиль обуви «кэжуал» в свободное время. Данный стиль более практичный и обычный, главное в нем удобство.

Испытуемые, предпочитающие стиль «кэжуал» в свободное от работы время, например, на прогулку, более подвержены утверждению «мода - процесс познания мира», чем испытуемые, выбирающие богемный стиль ( $T=-4,09100$  при  $p=0,000$ ). Это говорит о том, что женщины, предпочитающие стиль «кэжуал» (а это более удобная обувь) стремятся познать мир.

Испытуемые, предпочитающие стиль «милитари» в свободное время, более подвержены утверждению «комфорт и практичность важнее, чем мода», чем испытуемые, выбирающие богемный стиль ( $T=-2,72353$  при  $p=0,01$ ). Это говорит о том, что «милитари» практичный стиль обуви, в отличие от богемного (более творческого). Вероятно, данные женщины и выбирают «милитари», считая, что комфорт и практичность важнее моды.

Испытуемые, предпочитающие стиль «милитари» в свободное время, более подвержены утверждению «мода задает определенные правила поведения и манеру одеваться», чем испытуемые, выбирающие богемный стиль ( $T=-2,08306$  при  $p=0,05$ ).

Испытуемые, выбирающие богемный стиль обуви в свободное от работы время более подвержены утверждению «мода - это творчество, создание нового, необычного», чем испытуемые, выбирающие стиль «милитари» в свободное время ( $T=2,84539$  при  $p=0,01$ ). Это говорит о том, что богемный стиль обуви творческий и необычный, в отличие от стиля «милитари» (практичного стиля).

Таким образом, в свободное от работы или учебы время женщины чаще всего предпочитают стиль «милитари», богемный, «кэжуал», «гранж». Эти женщины имеют различные отношения к моде. Они считают, что мода - это процесс познания мира, творчество, создание нового, необычного, мода задает определенные правила поведения и манеру одеваться, является способом привлечения внимания и в то же время – это общепризнанное направление.

Выборку второго этапа составили 77 респондентов женского пола. Возраст испытуемых от 17 до 35 лет. Образование не ниже среднего. Критерием отбора, являлся положительный ответ на вопрос, надевает ли женщина модные украшения. Для этого этапа под нашим руководством Д. Козиной была создана анкета, которая определяла у респондентов:

- 1) наиболее предпочтительный вид украшений;
- 2) наиболее предпочтительный размер украшений;
- 3) наиболее предпочтительная форма украшений;
- 4) что является наиболее предпочтительным при выборе украшений;
- 5) что означают украшения для респондента;
- 6) как часто надевают украшения;
- 7) отношение личности к украшениям;
- 8) оценка самого себя при выборе модного украшения.

Ответы на заданные вопросы, являлись основанием для распределения респондентов на типы личности (умеренный, демонстративный и демонстративно-умеренный) по предпочтениям украшений. 51% испытуемых относятся к демонстративно-умеренному типу, 26% относятся к умеренному типу и 23% составил демонстративный тип личности. В приведенном исследовании, мы сравнивали только два типа личности (демонстративный и умеренный). Кроме этого, в ходе обработки полученных данных, были найдены различия в возрастных категориях от 17 до 25 и от 25 до 35 лет.

В результате обработки данных опросника «Шкала отношения к моде» (Н.Г.Артемцева, Т.Н.Грекова) и созданной анкеты для определения типа личности, выбирающей модные украшения, были получены статистически значимые корреляции (Statistica 7).

Высказывание, что мода - это процесс познания мира положительно коррелирует с умеренным типом личности ( $r=0,28$  при  $p<0,05$ ) и отрицательно с демонстративным типом личности ( $r=-0,28$  при  $p<0,05$ ). Можно предположить, что умеренный тип личности использует моду как способ самопрезентации, выражение своей индивидуальности окружающим. мода постоянно меняется, и ее неуловимый характер привлекает людей, которые могут открыть для себя что-то новое, узнать себя и окружающий мир с другой стороны. Демонстративный тип не считает, что мода позволяет познать себя и окружающих. Данный тип предпочитает использовать имеющиеся блага с целью соответствия социуму, привлечения внимания и других целей.

Как указывалось ранее, были найдены различия в возрастных промежутках от 17 до 25 и от 25 до 35 лет. Значительные различия в отношении к моде прослеживаются по таким утверждениям, как: мода – это внутреннее проявление себя, мода – это гармония форм и пропорций, мода – это стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием, мода – это процесс познания мира.

С целью проверить различия на статистическую значимость применялся Т-критерий Стьюдента.

Для респондентов в возрасте 17-25 лет мода позволяет проявить свою индивидуальность, она также может выделить более независимую личность. Также в этом возрасте позволительно надевать различные украшения, в зависимости от вкусов и увлечений, что может найти понимания у окружающих людей и не привести к негативным последствиям для личности.

Возраст 25-31 года характеризуется как взрослый период. Отношение к моде немного начинает меняться. Женщины ориентируются не только на модные тенденции, но и на свой статус и возраст. Также стоит учитывать, что украшения для молодежи всегда наиболее ярко выражают главную идею моды. В моделях для старшего поколения эта идея как бы адаптируется, постепенно и осторожно проникая в привычные, устоявшиеся формы и понятия, незаметно сливаясь с ними. По этим критериям можно предположить, почему женщины в возрасте от 17 до 25 лет оценивают моду как внутреннее проявление себя выше, чем люди в возрасте 25-31 года ( $T= - 2,1772$  при  $p=0,3$ ).

Поскольку для юношеского возраста характерно проявление своей индивидуальности, то заметнее всего это может быть продемонстрировано в отношении к внешнему виду. Поэтому, в этом возрасте девушки более тщательно подходят к выбору модных украшений, связывая все элементы во взаимное и гармоничное единство. Для них более важны детали и характеристики надеваемого ими предмета: объем, размер, пропорция, контраст и т.п. После двадцати пяти лет женщины предпочитают более регламентированные костюмы. В этом возрасте, выбирая украшения, женщина будет ориентироваться на такие характеристики, как солидность, уместность, статус, престиж и т.п. Поэтому, критерий, оценивающий моду как гармонию форм и пропорций - это еще одно утверждение, по которому прослеживаются различия, в зависимости от возрастных периодов. Для людей в возрасте 17-25 лет гармония форм и пропорций в моде более важны, чем у людей в возрасте 25 – 31 года ( $T=-2,72164$  при  $p=0,01$ ).

мода является таким феноменом, где можно показать свое внутреннее состояние, демонстрируя это модными веяниями. Учитывая, что в юношеском возрасте, более позволительно носить украшения, выражающие внутреннее состояние личности, его неординарность,

смелость, тем самым выделяются из общей массы и могут чувствовать себя раскованно и непринужденно. Во взрослом периоде, личность ориентирована в основном на внешнее состояние. Женщина будет стремиться выбирать украшения не те, которые она могла бы позволить себе надеть по своим предпочтениям, а те, которые обязывают ее социальное положение, статус, ранг и т.п. Из этого следует, что женщины в возрасте 17 – 25 лет более склонны к стремлению целостности между внешним и внутренним состоянием в отношении моды, чем женщины в возрасте 25 – 31 года ( $T=-2,01232$  при  $p=0,04$ ).

Те, кто воспринимают моду как искусство, где можно творить свой мир, проявить себя полновластно, изучить мир с помощью элементов моды, а главное познать себя относятся к юношескому возрасту. Те люди, для кого мода – это не познание мира, воспринимают моду как общее социальное благо для удовлетворения своих различных потребностей. Поэтому, женщины в возрасте 17 – 25 лет более склонны относить воспринимать моду как процесс познания мира, чем женщины в возрасте 25 – 31 года ( $T=-3,01$  при  $p=0,003$ ).

Таким образом, при обработке данных анкеты «Отношение к модным украшениям» были получены следующие результаты: 51% личностей относятся к демонстративно-умеренному типу, 26% относятся к умеренному типу и 23% составил демонстративный тип личности. Была выявлена корреляция между типом личности и отношением к моде, которая показала, что умеренный тип личности познает через моду себя, окружающих людей. Демонстративный тип относится к моде как к социальному благу и удовлетворению иных потребностей. Были выявлены различия и найдены значительные корреляции в возрастных промежутках от 17 до 25 и от 25 до 35 лет. Отсюда следует, что женщины в возрасте 17 – 25 лет ориентированы больше на себя, на проявление своей индивидуальности, своего «Я», чем женщины в возрасте 25 – 35 лет. Для них менее важно общественное мнение и соответственно они меньше зависимы от общественных установок, чем женщины в возрасте 25 – 35 лет. Они воспринимают моду как искусство, создание чего-то нового и необычного, проявление внутренней свободы, способ выражения своего внутреннего состояния, своей неординарности и смелости. В то время как, женщинами более взрослого возраста, мода воспринимается как общее социальное благо для удовлетворения различных потребностей.

В современном обществе растет потребность в синтезе искусств, в создании стилистически цельной эстетической среды, включая стилевой образ человека. Стиль современной одежды со всеми ее компонентами (обувь, украшения, костюм, прическа и т.д.) представляет собой синтез цвета, формы, деталей, арт-объектов, разнофактурных материалов. Результаты проведенных исследований показывают, что именно отношение к моде и определяет выбор этих компонентов для создания индивидуального стилевого образа современной женщины.

### **Литература**

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная перцепция культурных слоев одежды // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ-2015): сб. мат-лов междунар. науч.-техн. конф. М.: МГУДТ, 2015. С.202-206.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. 2016. Часть 2. С.6-13.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016. №52. С.132-141.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Общее и особенное в восприятии моды: постановка проблемы // Дизайн и технологии. 2013, №38. С.97-104.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Психологическое содержание отношения к моде: проблема диагностического инструментария // Дизайн и технологии. 2015. №47.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н., Нагибина Н.Л. Психология искусства: типологический подход. М., 2012.

Габтуллина М.Р., Назарова В.Ю., Медведева Г.И. Социально-психологические аспекты моды в поведении человека // Проблемы современного гуманитарного образования глазами

молодежи: Сборник материалов Второй всероссийской конференции молодых исследователей. М.: МГУДТ, 2014. С.240-242.

Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М., 2010.

Грекова Т.Н., Петушкова Г.И., Путилина Е.М. Дизайн костюма: проблемы выбора стилового архетипа. М., 2015.

Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М., 2001.

Килошенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. СПб., 2001.

Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб., 2001.

Парфенюк Д.В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур и молодежи, ориентированной на доминирующую культуру // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.169-173.

Рамендик Д.М. Общая психология и психологический практикум. М., 2009.

Устюгова Е.Н. Стиль и культура: Опыт построения общей теории стиля. СПб., 2003.

## **МАСКУЛИННОСТЬ И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Дж. МАРТИНА)**

**Е. В. Баронова**

**Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета  
им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Россия**

Статья посвящена проблеме корреляции маскулинности и деформированного, аномального в результате травмы тела в современной художественной литературе жанра исторического фэнтези. Автор пытается определить, как в вымышленном мире, созданном американским романистом, система ценностных ориентаций средневековья и XXI века преломляется через призму посттравматического стресса и постепенной психологической реабилитации.

Ключевые слова: гегемонная маскулинность, норма, посттравматический стресс, реабилитация, аномалии тела.

## **MASCULINITY AND POSTTRAUMATIC REHABILITATION (ON MATERIAL OF G. MARTIN'S WORKS)**

**E. V. Baronova**

**Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch, Arzamas, Russia**

The article is devoted to the problem of correlation of masculinity and deformed, anomalous as a result of trauma of body in the modern fiction literature of the genre of historical fantasy. The author tries to determine how in the fictional world created by the American novelist the system of value orientations of the Middle Ages and the 21st century is refracted through the prism of post-traumatic stress and gradual psychological rehabilitation.

Keywords: hegemonic masculinity, norm, post-traumatic stress, rehabilitation, body anomalies.

Любая травма физического плана, согласно биопсихологическому подходу, наносит ущерб "to a person's emotional or psychological health and wellbeing" (Raphael, 2013, p. 23). Посттравматический стресс после ампутации имеет свою специфику, обусловленную, в частности, причиной потери части тела. Нельзя не учитывать некоторые психологические особенности переживаний человека, который лишился конечности не в результате хирургического вмешательства, как то: «denial, bargain, depression» (Srivastava, 2014), последняя с симптомами

ухода в себя, суицидальными попытками, стремлением к изоляции, ночными кошмарами, уходом с головой в работу. Он страдает от ощущения того, что если раньше представлял нечто целостное (“whole”), то теперь он лишь часть его (“part whole”) (Knittel M., 2009). Принятие себя таким становится непосильным без профессиональной помощи задачей. Важно понимание того, что кто-то уже до тебя прошел через все перечисленные выше стадии и с честью выдержал испытание. Примеры психологической реабилитации можно увидеть в современной художественной литературе.

Вымышленное пространство романа Дж. Мартина «Песня льда и огня» населено поражающим воображение количеством как главных, так и второстепенных персонажей. Будучи основанным на событиях истории средневековой Англии (претензиями на трон Йорков и Ланкастеров), произведение отражает ценности и идеалы феодальной эпохи. Один из принципов существования того времени соответствует дарвиновскому постулату о выживании сильнейших. Для англоязычной культуры идеал человека (мужчины в первую очередь) включает в себя целостность характера, сдержанность, «врожденное чувство превосходства» - наследие древних германских племен, которое дает человеку право быть «правителем людей». Возможной подоплекой для формирования такого типа, по мнению отдельных антропологов, может быть тот факт, что менталитет складывается под влиянием «нации завоевателей» (Mandler, 2006, с. 118). Соответственно, все, что не позволяет человеку выполнить предписанную традицией миссию, есть отклонение от идеала мужественности, от нормы, как она понимается в социуме на конкретном этапе его существования. В центре наших изысканий – вопрос о том, какова корреляция восприятия метаморфоз человеческого тела (нас особенно интересует деформация тела в результате травмы) и стереотипов маскулинности, показанные через призму сознания современного автора.

До восемнадцатого века деформированное, иными словами, монструозное тело, было связано с наказанием человеческим или божеским. Варварские с точки зрения современной цивилизации средневековые методы воздействия на преступника – клеймение, отрезание ушей, языка, конечностей, - были своеобразным способом идентификации асоциальных элементов в эпоху, когда не было ни фотографии, ни возможности снятия отпечатков пальцев. Врожденная аномалия воспринималась как проявление гнева Господа, превращая ее в социокультурную концепцию, которая оказывает значительное влияние на жизнь человека. Мы видим такое представление в балладах и в различных жанрах религиозной литературы. Эпоха Просвещения, с ее энтузиазмом по поводу всемогущества науки, переводила отклонения из области доказательства вмешательства дьявола в категорию анатомических аномалий, предназначенных для публичного просмотра в цирках и кунсткамерах по всей территории Европы.

Сама лексема «деформация» появляется в английском языке довольно поздно – в XV веке. Она была заимствована из латыни и имела значение «уродство». Читатель видит много причин этого состояния в книгах Дж. Мартина: врожденная или полученная в результате болезни аномалия (Тирион Ланнистер – «stunted little man» и дочь Станиса), метаморфозы тела, вызванные действием магических сил (Мелисандра); ранения и увечья в результате кровавых военных операций (почти все главные и второстепенные персонажи); истязания, пытки плоти и кастрация (Теон Грейджой и другие жертвы Рамси Болтона). В этом исследовании мы сосредоточимся на одном из этих типов аномалий.

Брат Тириона – Джейме Ланнистер - становится калекой по вине Дотракийца, одного из наемников, вставших под знамена их отца, после того, как они дезертировали из армии Русе Болтона. Потеря правой кисти Джейме воспринимается как эквивалент смерти, так как всю жизнь он был воином, и теперь не может держать меч: «... он никогда не чувствовал себя таким живым, как когда он сражался» (Мартин, 2013, с. 567). Дж. Мартин подчеркивает, что оружие является продолжением самого рыцаря благодаря приему персонификации: «мечи слились словно в поцелуе», «длинный меч был будто живой в его руках», «мечи разбудили» (Мартин, 2013, с. 567). Оно подобно живому существу может ощущать множество эмоций, например, страх: «... арах ... задрожал» (Мартин, 2013, с. 583). Ради военной карьеры Ланнистер отказался от наследства, потому что, дав присягу и возглавив стражу короля, он не мог получить родовое

имение. По той же причине Джейме не мог жениться и заполучить вождельный всеми амбициозными персонажами Железный престол. Отсутствие конечности изменяет до неузнаваемости все аспекты рыцаря: физические, духовные и эмоциональные.

Для Джейме инцидент с ампутацией конечности был особенно травматическим в психологическом плане, поскольку до этого в процессе повествования он был, если не образцом для подражания и идеалом с точки зрения моральных установок, то явным воплощением маскулинности с соответствующим статусом и высокой самооценкой. Даже если он и не вызывает уважение в обществе, то его опасаются, на что намекает прозвище «Царубийца», имеет не только опыт турниров, но и лидерства и тактической грамотности на поле битвы. Если обратиться к классификации М. Дональдсона, то Ланнистер является аллегорией «доминантной» или «гегемонной маскулинности» (Donaldson, 1993, p. 57), непосредственно связанной с идеей власти в социальных отношениях. Этот статус предопределяется культурой войны, явно противоположен женственности, домашнему кругу, физической слабости. По этой причине все отрицательные существительные, которые использовались против Джейме другими персонажами, такими как: клятвопреступник, убийца, лжец, прекрасно вписывались в систему ценностей вышеупомянутого типа мужественности, поскольку все это идентично «социальной мобильности» и силе. То, что с ним случилось, уничтожило Ланнистера изнутри, потому что оно связано не только с функциональными ограничениями, но и с чувством того, что он свободный человек, который решает судьбы людей, а не калека, которому нужна помощь других. Джейме плачет, пока дотракийцы не начали смеяться над ним, и вспоминает молитвы, которые учил в детстве.

С другой стороны, ампутация руки заставила Ланнистера смотреть на себя и других по-разному. Наконец он начинает понимать своего брата и сочувствовать ему, когда он сам, опытный боец, больше не может держаться в седле, и он опозорен, находясь привязанным к спине женщины-воительницы. В этот момент он превращается в карикатуру на рыцаря, но, в отличие от своего брата, не может защитить себя сформированной годами колкостей броней сарказма, когда грабители кричат: «... кто из них рыцарь, а кто леди?» (Мартин, 2013, с. 804). Эта карикатура приобретает еще более гротескный характер, когда бывшему командующему гвардейцами удается вырвать меч дотракийца, но даже умственно отсталый Шегвелл, без оружия, может поставить его на колени, превратив Джейме в объект насмешки. Травма нивелирует прежний статус Ланнистера, как физический, так и социальный.

Немощь заставляет персонажа думать о смысле своей жизни, сомневаться в правильности избранного пути: «Это все, что я есть?» (Мартин, 2013, с. 807). Брат Тириона к своему позору вынужден признать, что его использовали как инструмент для достижения чьих-то целей. С того момента, как Бриен назвал его трусом, Джейме начинает цепляться за жизнь, поскольку он помнит, что его семья нуждается в нем, что он обязан отомстить своим обидчикам. Таким образом, рыцарь проходит через все этапы, признанные современными психологами, и связанными с такой травмой: горе и чувство утраты, отрицание и изоляция, гнев и депрессия («Почему это наказание божье для меня? По какой причине это не происходит с кем-то другим?»); чувство вины, и, наконец, принятие и смирение. Последнее выражается в том, что он заказал золотой протез и соглашается тренироваться с наемником Броном, чтобы восстановить свои боевые навыки.

В результате Дж. Мартин показывает нам на примере представителя династии Ланнистеров всю универсальность таких понятий, как деформированное тело и маскулинность. Причины физических аномалий различны (генетическая предрасположенность и травма), а также отличаются компенсационные варианты: для Тириона, начиная с младенчества, привыкшего к унижению, это интеллект, знание, резкие слова и способность находить нужных людей для решения возникающих проблем; Для Джейме, которому было трудно принять себя и протез, это свержение с высот гегемонной мужественности приводит к духовному прозрению и попыткам получить независимость через поиск компромисса, военную тактику, налаживание связей с союзниками, а не только победе за счет прямой агрессии и лобовой атаки. В то же время американский писатель еще раз доказывает нам, что стереотипы определяются спецификой интеллектуальной и общественно-политической жизни общества, они изменяются в зависимости от потребностей

большинства, класса или экономической элиты. Отсутствие конечности не мешает персонажу быть представителем династии и защитником своей семьи, полноценным воином и политиком, сражаться за власть. Это современное видение проблемы аномалий тела. Деформированное тело действует как увеличительное стекло (Donaldson, 1993, с. 12), которое наряду с такими понятиями, как пол, политическая мысль и практика, позволяет детально рассмотреть индивидуальное, социальное и политическое сознание и «я-восприятие» не только в мире, созданном воображением автора, но и в котором существует наш современник.

#### **Литература**

- Мартин Дж. Игра престолов. М.: АСТ, 2013.  
Delogu D. Allegorical Bodies: Power and Gender in Late Medieval France. Toronto: University of Toronto Press, 2015.  
Donaldson M. What is Hegemonic Masculinity? // Theory and Society. 1993. №22. P.643-657.  
Knittel M. Counselling and drama. NY.: Xlibris, 2009.  
Mandler P. The English National Character: The History of an Idea from Edmund Burke to Tony Blair. NY: Yale University Press, 2006.  
Martin R.R.G. A game of thrones. NY.: Bantam Books, 1996.  
Martin R.R.G. A storm of swords. NY.: Bantam Books, 2003.  
Raphael B. Acute stress disorder and posttraumatic stress disorder. Phoenix: APS, 2013.  
Sawicki J. Disciplining Foucault: Feminism, power and the body. NY.: Routledge, 1991.  
Skeat W.W. An etymological dictionary of the English language. Oxford: Dover Language Guides, 2005.  
Srivastava K., Chaudhury S. Rehabilitation after amputation // The Scientific world journal. 2014. Vol. 14.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ КОСТЮМА В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА**

**И. Ю. Буфеева**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе представлены исследования автора по некоторым теоретическим вопросам истории костюма и моды второй половины XX – начала XXI века.

Ключевые слова: костюм, мода, психологическая функция, культура потребления, дизайн, арт-дизайн.

## **CHARACTERISTICS OF COSTUME PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS IN POSTMODERNISM ERA**

**I. Yu. Bufeeva**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The article presents the author's studies on some theoretical issues of the history of costume and fashion of the second half of XX - beginning of XXI century.

Keywords: costume, fashion, psychological function, consumer culture, design, art design.

«В жизни костюм приобретает  
очертания и характер владельца»

Р. Захаржевская

Известно, что костюм является не только «материальной оболочкой» человека, но и совокупностью уникальных социально-психологических свойств, связывающих его с внешней средой обитания. Костюм обладает рядом функций, главная из которых – психологическая (Буфеева, 2016). На протяжении истории нашей цивилизации костюм как отражение характера и образа жизни человека (дословный перевод с французского термина «костюм» – образ

жизни) будет выражать особым костюмным языком как основные законы общественного развития, так и определенные психологические грани индивидуальной личности.

Особое место в нем будет занимать тесная связь с окружающим миром, в первую очередь, с природой, контакт с которой сразу же будет отражаться на ощущениях человека. Так, например, в японской классической поэзии костюм – постоянная составляющая настроения и душевного состояния авторов знаменитых хокку и танку.

«Распущенные // Долгие длинные пряди // Заструились мягким потоком. // Так и девичье сердце // Сокровенно-распущенно», – пишет известная японская поэтесса Есано Акико (Акико, 2007, с.102). Для японцев костюм (в данном случае один из его элементов – прическа) – олицетворение льющейся воды и в то же время собственных переживаний и, одновременно, нить контакта, своеобразная психологическая настройка на окружающий героиню мир.

Но, если на востоке Азии психологическое значение костюма как части духовной жизни преобладает над его остальными функциями, то в Европе, например, начиная с эпохи Древнего Рима и вплоть до XIX века, он, в первую очередь, источник информации о сословном статусе владельца, а вместе с ним и установленных законом привилегиях. На протяжении многих веков дворянский костюм был костюмом особо избранных («лидеров»). Он выделялся среди костюма иных сословий не только декоративными излишествами, обилием дорогих и самых редких материалов. Законы о роскоши, издаваемые знатью, запрещали представителям других социальных слоев («подчиненных») быть похожими на «лидера», Вот что пишет в своих «Философских этюдах. Об Екатерине Медичи» известный мастер психологического портрета, французский писатель XIX века Оноре де Бальзак: «В наши дни простая мещанка носит отороченную куньим мехом пелерину, даже не зная, что в 1440 году городской страж мог за это ее арестовать и предать суду. Англичанки, которые так увлекаются горностаем, даже не подозревают, что некогда одни только королевы, герцогини и канцлеры Франции имели право носить этот царственный мех» (Бальзак, 1960, ПСС, т.21, с.52).

Костюм был способом удовлетворить психологические потребности элитных кругов в тщеславии и честолюбии, а так же ощущения собственной исключительности и превосходства. «Покупать, приобретать все самое красивое, самое редкое, самое занятное, а главное, самое дорогое, - ювелирные изделия изысканной работы, роскошные книжки с картинками..., разукрашивать свои одежды драгоценными камнями, блистать, - вот что для нашего дофина, как, впрочем, и для всех его родичей, признак власти и свидетельство величия в собственных глазах», – пишет в своем историческом романе о Франции XIV века Морис Дрюон (Дрюон, 1992, с.643). Попадали под эти запреты и представители формирующихся буржуазных кругов, чья успешность зависела от них самих. Буржуазию сословные ограничения не устраивали. Именно поэтому, где-то, начиная с XIII века, все начинает меняться. Отныне для них основным становится не социальный статус, а равенство возможностей всех людей без исключения. Поэтому меняется «лидер», а вместе с новой концепцией и костюм, как выражение нового психологического состояния человека. Так, например, в конце XVIII века появляются знаменитые дэнди. С этого времени мужской костюм как набор определенных предметов почти на протяжении двухсот лет практически одинаков для всех. Индивидуальность решается за счет нюансов и особой манеры поведения. Формула дэндизма – быть одетым так, чтобы костюм на тебе был незаметен. В этом случае главным становится психологическое состояние личности, степень уверенности в себе. По мнению историка моды Ольги Вайнштейн, – «Появление на арене дэнди было событием большого масштаба. Дэндизм знаменовал смену крупных культурных парадигм, утверждение новых моделей телесности и новых стереотипов поведения» (Вайнштейн, 2006, с.50).

Вплоть до конца XVIII века еще сохраняется сословное разграничение общества. Но уже в XIX - XX веках окончательно устанавливается лидерство буржуазии – класса, где разницу в сословиях подменяет успешность предпринимательства. Одновременно активно развивается массовая культура потребления. Отныне акцент делается на желании выделиться и утвердиться в среде себе подобных. Начинают ценить и поэтому преобладать такие качества

личности как трудолюбие (отсюда костюм становится все более удобным) и предприимчивость, коммуникабельность (в моду входит чистоплотность и аккуратность) и умение обратить на себя внимание. Привлекательным становится высокий профессиональный уровень и одновременно эпатаж. Значение эпатажа нарастает, поскольку с развитием культуры потребления товаром становится абсолютно все: не только какие-либо материальные ценности и продукты человеческой жизнедеятельности, но и сам человек.

В течение XX века роль костюма, задействованного в трансформации психологических приоритетов человека, продолжает нарастать. Костюм фиксирует изменения в этапах развития нашей цивилизации. Основная его психологическая функция – соотношение «лидер» - «подчиненный» (Буфеева, 2016) в 80-е годы XX века в корне меняется. Начинается эпоха постмодернизма. Появление в культуре концептуализма знаменует собой уничтожение природного «лидерства» избранных - концепция культуры потребления ликвидировала привычные идеалы. Товар должен быть продан и продан как можно дороже. Поэтому возникает необходимость привлечь к нему внимание любым способом, в том числе и нарушением норм этики, выработанной многовековой историей человечества (важный психологический момент – «запретный плод сладок»). Эталоны подражания выбираются по собственному вкусу. К началу XXI века складывается ситуация, когда индивид в своем развитии и приоритетах может равняться либо на кого-то из прошлого или настоящего по собственному выбору, либо на самого себя. Значение костюма нарастает. Появляются бренды. На первое место выходит психологическая составляющая человека – в зависимости от подобранных для ношения вещей формируется степень уверенности или неуверенности в себе. Примером может служить ситуация с выбором джинсов. Джинсы, выполненные в странах третьего мира, сейчас не уступают ни качеством исполнения, ни материалами джинсам любой известной фирмы. Но одев их, потребитель будет чувствовать себя немного неловко, в отличие от ощущения устойчивости и уверенности в джинсах солидного бренда. Именно эту психологическую доминанту и использует арт-дизайн (Рунге, Сеньковский, 2003).

Каким образом это происходит, можно проследить на примере становления и развития известного Дома моды «Кристиан Диор». В 1947 году «Нью-лук» Кристиана Диора изменил мир моды. Об этом написаны многочисленные статьи и соответствующие издания. При этом объяснение наличия повышенного спроса на столь популярный стиль в международной моде 50-х годов так подробно и не дано. А главная его основа – психологическая. Вторая мировая война вынудила женщин быть мужественными. В одежде тех лет преобладал жесткий силуэт, квадратные плечи и тяжелые формоустойчивые ткани. После войны появилась потребность в женственности. Тонкая талия, пышные длинные юбки и покатые плечи не только отвечали этим требованиям. На протяжении длительной истории европейской моды тонкая талия, которую начинали формировать с детских лет, была показателем высшего сословия и оставалась для других сословий недоступной. Теперь у женщин всего земного шара появилась возможность почувствовать себя аристократками. Этому способствовало и послевоенное время. Вот что пишет об ощущениях парижанок биограф Кристиана Диора Мари-Франс Покна: «Так или иначе, но все мечтали об осиной талии. Нас восхищало, что мы такие затянутые.., Затянутые? Мы об этом не думали. Мы чувствовали себя хорошо, потому что чувствовали себя красивыми». Но модельерша Розин Деламар разоблачает эти легенды: «Просто все мы были худышки: четыре года не жрали!» (Покна, 1998, с.219). Сам Диор создал этот стиль, повинувшись своим воспоминаниям детства о нарядах матери – а это эпоха позднего модерна начала XX века. Склонность к культуре той далекой эпохи он не скрывал. А о своих платьях говорил, как о живых существах, наделяя их разнообразными психологическими характеристиками, передающими душевные ощущения самого создателя. «Мои первые платья назывались «Любовь», «Нежность», «Венчик». «Счастье», - вспоминает он. Женщины, с их безошибочным инстинктом поняли: я хотел их сделать не только красивее, но и счастливее» (Покна, 1998, с.184). Его коллекции «От кутюр» украшали женщину, превращая в изысканную и утонченную аристократку.

После ухода из жизни Диора Дом моды возглавлял Ив Сен Лоран, который следовал стилистике и методу работы своего учителя, а затем почти двадцать пять лет это направление

сохранялось под руководством Марка Боана. Новым было добавление коллекций готового платья «прет-а-порте». На протяжении всех этих многочисленных лет предлагаемые модели отличались утонченной роскошью дорогих тканей и деликатными отделками, предназначенными для женщин из обеспеченных буржуазных кругов. Но при этом не несли никаких новых идей.

И только с приходом в 1989 году Джанфранко Ферре начались изменения. Дизайнер был фанатом новых материалов. Его эксперименты в области «проектирования материи» частично изменили привычную стилистику и вновь привлекли внимание к Дому моды Кристиан Диора. «Он одним из первых вернулся к структурным моделям. Точные пропорции, тонкие нюансы цвета, изысканный декор – в первой половине 1990-х годов Дом «Диор» был одним из последних бастионов «хорошего вкуса» (Ермилова, 2003, с.215). Но эпоха постмодернизма активно вмешивалась в работу дизайнеров, требуя ориентироваться на вкусы потребителя. А они, по сравнению с вкусами XX века, менялись. Новые технологии, новые материалы диктовали не только необходимость разнообразия, требования к которому постоянно нарастало. Усилилась конкуренция и возможность выбора. Коммерческая составляющая моды становилась все более значимой. Началась эпоха шопинга. На мировом рынке моды появились новые имена, которые привлекали внимание потребителя феерией авангардных решений коллекций. Психологическая потребность в зрелищах усилилась. Именно в это время необходимость активного развития эпатажа, ориентированного на продажу как можно большего количества изделий, окончательно уничтожила природную схему «лидер»-«подчиненные». «Лучшие» образцы, которые раньше рассматривались как эталоны подражания, исчезли. Отныне каждый дизайн-проект мог быть обозначен как лидерский. Поэтому сейчас в моде такое количество стилей и направлений.

Психологическая функция костюма стала отражать эпоху арт-дизайна с его специфическими особенностями (Рунге, Сеньковский, 2003). Дизайнеры начали самоутверждаться, удовлетворяя не только свое честолюбие и тщеславие, но и увеличивая свои доходы. В Дом Моды Диора в 1996 году пришел Джон Гальяно – мастер эпатажных и «неносибельных», зато невероятно привлекательных коллекций «От Кутюр». Его задачей было привлечь внимание клиента-зрителя-потребителя к своему мастерству как художника, конструктора, дизайнера. На подиумах произведения Гальяно нарушили привычное назначение костюма – одевать человека и превратились в дизайн-объекты, рекламирующие не только высокопрофессиональное мастерство самого автора, но и Дом Моды Диора. Его безграничные фантазии в области зачастую скандальных шоу-показов коллекций, практически моделировали эмоционально-психологический строй зрителей, восхищение которых использовалось по конкретному назначению – отправить их в бутик Дома Моды для покупки вполне носибельных вещей, но с соответствующей маркой. Вот что говорит по этому поводу сам Гальяно: «Дефиле – это парфюм, сущность самой коллекции. Это средство, с помощью которого вдохновляешь покупателей и журналистов. Затем шоурум, где можно увидеть адаптированные и проработанные к рынку модели» (Степанова, 2017, с.360). Цель была успешно достигнута - количество клиентов Дома Моды и продажи возросли. «Среди звезд шоу-бизнеса стало модным появиться на каком-нибудь светском мероприятии в платье от «Диор» (Мадонна, Николь Кидман, Эммануэль Беар, Мила Йовович и др.)» (Ермилова, 2003, с.247).

Сегодня линию, выработанную Гальяно, продолжает видоизменять Мария-Грация Кюри, которая все больше отходит от первоначальной стилистики Дома Моды Диора в сторону требований эпатажных новаций в шоу-показах, калейдоскопа различных исторических и современных источников творчества, переплетений несовместимых когда-то нормативов и направлений. В итоге - тенденция шокировать и поразить зрителя становится доминирующей.

Таким образом, костюм по-прежнему является показателем не только конкретных особенностей нашей эпохи, но и сохраняет свою психологическую функцию. Только уже на новом этапе развития.

### **Литература**

Акико Есано. Спутанные волосы. М.: Эксмо, 2007.

- Бальзак О. Философские этюды. О Екатерине Медичи. ПСС. Т.21. М.: Правда, 1958.  
Буфеева И.Ю. Происхождение костюма и текстильного искусства. М.: МГУДТ, 2016.  
Вайнштейн О.Б. Денди // Новое литературное обозрение. 2006.  
Дрюон М. Когда король губит Францию. Иваново: Вольное слово, 1992.  
Ермилова Д.Ю. История Домов Моды. М.: Академия, 2003.  
Покна М.-Ф. Кристиан Диор. М.: Вагриус, 1998.  
Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. М.: Пресс. 2003.  
Степанова Л.А. Дом DIOR (1946-2016): семьдесят лет творчества и роскоши // Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии. Мат-лы междунар. науч. конф. СПб., 2017.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**

**К. И. Вайсеро**

**Московский городской университет управления Правительства Москвы  
Москва, Россия**

В работе представлены результаты теоретического исследования психологических проблем художественного творчества. Утверждается, что художественное творчество лежит в основе любой культурной деятельности человека. Показана ключевая роль культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского при психологическом анализе художественного творчества. Раскрываются различные аспекты творчества как разновидности поисковой активности, направленной на изменение ситуации и самого человека.

Ключевые слова: художественное творчество, искусство, переживание, образ, восприятие, воображение.

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ARTISTIC CREATIVITY**

**K. I. Vaysero**

**Moscow Metropolitan Governance University, Moscow, Russia**

The paper presents the results of the psychological problems theoretical study of artistic creativity. It is argued that artistic creativity is the basis of any cultural activities of man. The author shows the key role of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory of mental development in the psychological analysis of art. The article describes various aspects of creativity as a form of search activity aimed at changing the situation and the person.

Keywords: artistic creativity, art, experience, image, perception, imagination.

Художественное творчество лежит в основе любой культурной деятельности человека. Создание произведений искусства или иных новых объектов материального мира неразрывно связано с процессом творчества. Идеи, закладываемые художником в ходе творческого созидания, формируют у людей определенное мировоззрение. Процесс и результат творчества способствуют удовлетворению культурных потребностей людей. В конечном итоге, благодаря художественному творчеству, вокруг человека создается комфортная жизненная среда.

В отечественной психологической науке проблемы художественного творчества в большинстве случаев рассматриваются с точки зрения культурно-исторической теории развития психики человека. Еще в 30-е годы прошлого века Л. С. Выготский совместно с А. Р. Лурией занимались разработкой теории культурного развития (Зинченко, Мещеряков и др., 2005, с.5). Позднее Б. Г. Ананьев обосновал главные задачи психологии искусства: установление закономерностей художественной деятельности, раскрытие механизмов становления личности того, кто творит, и изучение форм воздействия искусства на человека (Ананьев, 2001, с. 251).

Общеизвестно, что чувства и эмоции людей находятся под сильным эстетическим влиянием воспринимаемых художественных образов. Более того, их изменение – реакция на оценку правдивости или иллюзорности художественного произведения, в котором представлены эти образы. Переживание становится результатом или восприятия, или воображения, возникшего в ходе знакомства с художественным образом. Устанавливаемая ассоциативная связь приводит к возникновению либо эстетического наслаждения, либо душевного страдания.

Создание художественного образа, который может вызвать предполагаемое переживание – сложный процесс. Перед творцом стоит задача «заклочить» в художественный образ потенциальные эмоциональные «пружинки», которые в нужный момент запустят процесс нужного переживания. Подобное мастерство художника, в первую очередь, основано на развитости его художественных способностей. Проблема развития творческих способностей подробно представлена в трудах Б. М. Теплова, А. В. Ковалева, В. Н. Мясищева (Краско, 2009, с.106). Все вышеперечисленные авторы считают, что основой художественных способностей человека является способность к перевоплощению. А этого можно добиться только путем развития образного мышления.

Следует отметить, что психологическим аспектам художественного творчества посвящены многие исследования в рамках глубинной психологии. В большинстве работ, где затрагиваются эти проблемы, произведения искусства, чаще всего, рассматриваются как исходная точка для анализа бессознательного. По мнению ученых-психоаналитиков в основе художественного творчества лежит механизм сублимации. Деятельность сценаристов, режиссеров, исполнителей направлена на то, чтобы зритель смог правильно рационализировать свои художественные переживания. Это приводит к тому, что происходит эстетическое изменение действия аффекта. В результате художественного воздействия аффект, получаемый человеком от соприкосновения с художественным образом, превращает мучительное переживание в переживание, приносящее наслаждение.

Творчество следует считать разновидностью поисковой активности, направленной на изменение ситуации и самого человека. Оно является наиболее естественной формой реализации потребности в поиске чего-то нового. Благодаря наличию межполушарной асимметрии происходит воссоздание того, чего еще нет в природе. К примеру, пространственно-образная направленность правополушарного мышления, свойственная творческим людям, позволяет ассоциировать интонации и мелодии воспринимаемого музыкального произведения с определенными образами.

Слово также является той единицей, в которой значение и звучание одновременно характеризуют воспринимаемый образ. Взаимодействие содержания и формы художественного слова – психологическая суть словесного творчества. В результате взаимодействия содержания и формы слова происходит побуждение читателя (слушателя) к определенному действию. Следует различать морфологическую мотивированность, когда ведущую роль играет грамматическое значение художественного слова, и фонетическую мотивированность, когда побудительной силой являются интонационно-звуковые характеристики речи. Звуки как бы превращаются в партитуру красок, точно следующих за развитием образного и экспрессивного содержания художественного произведения.

Для осмысления психологических характеристик художественного творчества немало важное значение имеет анализ процессов изобразительного искусства: рисования и восприятия изображения. В творчестве художника ведущую роль играют законы цветового зрения, восприятия и представления образов. Известный отечественный художник Н.Э. Радлов подчеркивал значение прямых и обратных ассоциативных связей в процессе художественного изображения действительности (Радлов, 1964). Основными психологическими механизмами восприятия художественного пространства являются пространства бинокулярный параллакс, конвергенция глаз, подвижность головы и глаза, переменная аккомодация зрения. Эстетическая оценка зрителем результата художественного изображения – значимый аспект творческой деятельности художника.

Затрагивая психологические аспекты сценической деятельности, следует подчеркнуть взаимосвязь побудительной (мотивационной) стороны личности с организационно-исполнительской стороной психической регуляции деятельности актеров и режиссеров. Это явление

подробно представлено в работах А. А. Бодалева (Бодалев, 2009, с. 130). В процессе сценической деятельности проявляется способность актера выражать суть человеческих душевных переживаний. Психологическое содержание художественного образа может раскрываться через анализ осуществляемого актером сценического действия. Мотивация сценического действия актера происходит на основе восстановления эмоционального равновесия между ним и внешней средой. Способность войти в роль – условие переключения одного мотива на другой. Этому может мешать взаимосвязь жизненных ситуаций актера и ситуаций его поведения на сцене, а также эмоциональное отношение актера к мотивам действующего лица.

Освещая психологические аспекты сценической деятельности, следует затронуть проблему формирования у актера установки на воображаемую ситуацию. Связь между способностью к сценическому перевоплощению и способностью вырабатывать установку на основе воображения впервые изучил Р. Г. Натадзе (Натадзе, 1972). В системе К. С. Станиславского с позиции психологической теории установки ведущее значение имеет наличие у актера способности на основе своего воображения вырабатывать правильную установку на исполнение сценического действия (Узнадзе, 2001). Именно благодаря этой способности происходит переключение актера от жизненного динамического стереотипа к ролевому действию.

Таким образом, художественное творчество является не только условием получения удовольствия и эстетического наслаждения, но и сложным видом человеческой активности. Благодаря реализации познавательной функции искусства, зритель (слушатель, читатель) обобщает многие явления окружающего мира, выявляет их структурные свойства. С помощью формы, цвета, строения, движения и других экспрессивных характеристик произведений искусства формируются психические впечатления и физическое состояние человека. Эстетическое совершенство произведений искусства является средством достижения человеком гармоничного и непротиворечивого душевного состояния.

#### **Литература**

- Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Человек: Образ и сущность. 2001. № 1.  
Бодалев А.А. Общение как предмет междисциплинарного изучения // Психологический журнал. 2009. №2.  
Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Рубцов В.В., Марголис А.А. К авторам и читателям журнала // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.  
Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.  
Радлов Н.Э. Избранные статьи // Николай Эрнестович Радлов (Творческий путь). М.: Сов. художник, 1964. С.110-163.  
Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.- Л.: АПН РСФСР, 1947.  
Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001.

## **КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧУВСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ МЕТОДОМ ОБОСНОВАННОЙ ТЕОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИМАГОТЕРАПИИ**

**И. В. Вачков\*, М. А. Сухорученков\*\***

**\* Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
\*\* Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия**

В работе приведен пример использования качественного анализа методом обоснованной теории в исследовании процесса имаготерапии. Приводится определение и краткая характеристика метода имаготерапии, перечисляются некоторые методы имаготерапии. Дается сравнительное краткое описание процедуры обоснованной теории в варианте Страусса-Корбин и Глейзера. Иллюстрируется метод обоснованной теории в варианте Глейзера проведенным исследованием чувственных образов в процессе имаготерапии.

Ключевые слова: имаготерапия, метод, чувственный образ, качественное исследование, обоснованная теория, кодирование.

## QUALITATIVE RESEARCH OF SENSUAL IMAGES BY METHOD OF GROUNDED THEORY IN IMAGOTHERAPY PROCESS

I. V. Vachkov\*, M. A. Sukhoruchenkov\*\*

\* Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,

\*\* Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

The paper presents an example of using qualitative analysis by the method of grounded theory in the research of imagotherapy process. The authors present a definition and a brief description of imagotherapy method and list some methods of imagotherapy. There is a brief comparative description of the grounded theory procedure in Strauss-Corbin's and Glaser's versions. This research of sensual images in the imagotherapy process illustrates the method of grounded theory in the Glaser's version.

Key words: imagotherapy, method, sensual image, qualitative research, grounded theory.

Под имаготерапией в узком смысле принято считать метод игровой психотерапевтической тренировки больного в воспроизведении определенного комплекса характерных образов, с лечебной целью предложенный И.Е. Вольпертом в 1966 г. (Карвасарский, 2000). В настоящее время метод имаготерапии понимается более широко: как общий вид психотерапевтических практик, использующих специально организованное направленное или ненаправленное (фантазийное) воображение образов в процессе терапевтического сеанса (Вачков, 2012).

К имаготерапевтическим методам можно отнести направленное фантазирование Р. Дезолье, сознательное управление фантазиями Д. Мюллер-Хегеманна, психоимагитивную терапию Дж. Шорра, имаготерапию И.Е. Вольперта, метод направленного воображения С. Кратохвила, кататимно-имагинативную психотерапию (символдраму) Х. Лейнера, сказкотерапию. Ненаправленное воображение используется в архетипической психологии Дж. Хилмана, имагогике А. Менегетти, в свободном сне наяву Ж. Роме. Некоторые направления психотерапии используют и направленное, и ненаправленное воображение на разных этапах, например, метод активного воображения Р.А. Джонсона, эриксоновский гипноз (Обухов, 1997; Ахмедов, 2005; Вачков, 2007; Гинзбург, 2008; Ромэ, 2013).

Для запуска и поддержания процесса активного воображения используются специальные психотехнические средства, которые так или иначе меняют обыденное состояние сознания. В некоторых направлениях для этого используется расслабление и создание обстановки, близкой к состоянию дремы или даже сна (имагогика А. Менегетти, психоимагитивная терапия Дж. Шорра, символдрама Х. Лейнера). В некоторых направлениях производят намеренное наведение и углубление транса (направленное фантазирование Р. Дезолье, сознательное управление фантазиями Д. Мюллер-Хегеманна, метод направленного воображения С. Кратохвила, эриксоновский гипноз). В некоторых методах для погружения в особое состояние творчества и установления контакта со своей спонтанной частью используются драматические постановки (имаготерапия И.Е. Вольперта, сказкотерапия).

Имаготерапия основывается на воображении, создании и восприятии чувственных образов. В предварительном исследовании нами было установлено, что особую роль в эмоциональном отношении клиентов играет такой элемент терапевтической сессии как конструирование и восприятие чувственного образа. Мы выдвинули предположение, что чувственный образ, воспринимаемый и переживаемый клиентом в процессе имаготерапии, имеет структурные особенности, влияющие на процесс имаготерапии, его восприятие клиентом. Анализ структуры и особенностей чувственного образа, его восприятия и переживания клиентом, на наш взгляд, может повысить эффективность имаготерапии, помочь прояснить механизм терапевтических изменений в ее процессе.

Нами было выбрано качественное исследование по методу обоснованной теории. Эта форма исследования родилась в социологии. Цель обоснованной теории - на основе эмпири-

ческих и часто разрозненных данных создать теоретическое построение (теоретически нагруженную интерпретацию (Бусыгина, 2016)) какого-либо феномена или явления, укорененную в данных и подтвержденную ими.

Перед нами встал вопрос, какой именно метод обоснованной теории выбрать для исследования. Нами были рассмотрены методы обоснованной теории А. Страусса и Б. Глейзера (Забаев, 2011, Страусс, Корбин, 2001, Бусыгина, 2016). Оба метода обоснованной теории включают процедуру анализа и последующего синтеза. Метод обоснованной теории А. Страусса и Дж. Корбин проводится в три этапа. На первом этапе проводится открытое кодирование, в котором весь текстовый материал, собранный в процессе исследования, разбивается на отдельные блоки, каждому из которых присваивается первоначальный код. В такой блок попадают словосочетания, отдельные предложения, иногда несколько предложений, объединенных по смыслу и содержанию. При проведении процедуры кодирования сами коды уточняются, укрупняются, производятся возвраты и перекодирование уже проанализированного текста в соответствии с новыми данными, включаемыми в анализ. Названия кодов выбираются близко к анализируемому тексту. В итоге открытого кодирования получаются коды-категории, отражающие смысл и содержание анализируемого материала.

На втором этапе проводится так называемое осевое кодирование, в котором решаются несколько задач. Анализируются связи между открытыми кодами. Выбирается ядерная (центральная) категория, связанная с остальными категориями наибольшим числом связей. Все открытые коды встраиваются в принятую Страуссом и Корбин «парадигму кодирования», согласно которой ядерная категория является центральным исследуемым феноменом, остальные распределяются вокруг нее в качестве свойств этого феномена. Эти свойства собраны в группы: каузальные условия, контекст, промежуточные условия, стратегии взаимодействия, следствия.

На третьем этапе, этапе избирательного кодирования, производится синтез полученных категорий в собственно теорию, в которой категории, относящиеся к каузальным условиям, приводят к возникновению феномена, который в свою очередь определенном контексте, реализует стратегии действия-взаимодействия и приводит к определенным следствиям.

Нами был выбран метод обоснованной теории Б. Глейзера. Этапы исследования формально называются немного по-другому, но делают по сути то же, что и в методе Страусса, Корбин. Первый этап метода Б. Глейзера – субстантивное кодирование, второй – теоретическое кодирование. Субстантивное кодирование включает два подэтапа: открытое кодирование, играющее ту же роль, что открытое кодирование у Страусса, и избирательное кодирование, которое организует первоначальные коды аналогично этапу осевого кодирования у Страусса. Отличие в том, что в избирательном кодировании, данные не выстраивают в преопределенную структуру («парадигму» по Страуссу), устанавливая отношения между первоначальными категориями, «укореняясь» в анализируемом тексте и близко к этому тексту. В этом отношении избирательное кодирование у Глейзера более гибко, чем осевое у Страусса. Так же выбирается ядерная категория, которая обладает наибольшим количеством связей с остальными категориями. Коды, полученные в открытом кодировании, объединяются и укрупняются.

В теоретическом кодировании ищут связь полученных кодов с существующими теориями, описывающими исследуемый феномен в терминах существующего научного аппарата. Теоретические коды, по сути, представляют собой научные гипотезы, которые интегрируются в общую теорию и могут быть проиллюстрированы примерами из анализируемых данных (Бусыгина, 2016).

В обоснованной теории используют несколько особых приемов. Первый из них - это так называемая «теоретическая выборка». Исследование начинается с определенного круга испытуемых, в которой можно наблюдать изучаемый феномен. По мере исследования ставятся новые вопросы к данным, собранным в категории, и круг испытуемых, количество собираемых данных расширяются. В него включаются другие испытуемые, им задаются новые вопросы, способные уточнить изучаемый феномен.

Другой особенностью метода обоснованной теории является метод постоянных сравнений, заключающийся в том, что при анализе новых данных возвращаются к уже проанализированному материалу, чтобы сравнить новые коды со старыми. При этом старые коды подвергаются изменениям, укрупнениям, уже полученные данные проверяются на соответствие новым данным (Забаев, 2011).

В нашем исследовании изучались чувственные образы, возникающие у 27 взрослых испытуемых, проходящих групповую имаготерапию, во время сеанса имаготерапии. Нами был подготовлен специальный опросник, который испытуемые заполняли по окончании сеанса. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что формулировки вопросов влияют на описание испытуемыми образов. Согласно принципу «теоретической выборки» мы изменили процедуру получения данных, убрав предварительно сформулированные вопросы. По окончании сеанса мы просили в свободной форме описать самый яркий образ, воспринимаемый и переживаемый испытуемыми в процессе сеанса.

В результате открытого кодирования нами были получены более тридцати субстантивных кодов, самыми высокочастотными из них были «чувственные события воображаемые», «чувства к воображаемым событиям», «смысл всей сессии». Проводя избирательное кодирование, мы проанализировали связи категорий между собой. Были выделены категории, мало связанные с другими. Согласно методу постоянных сравнений, мы вернулись на этап открытого кодирования, чтобы укрупнить и перекодировать данные категории. В качестве ядерной категории, наиболее связанной с другими, нами была выбрана категория «чувственные объекты и события». Оказалось, что это центральный феномен исследуемого нами чувственного образа.

При проведении теоретического кодирования мы опирались на структуру образа сознания «Психосемиотический тетраэдр» Ф.Е. Василюка (Василюк, 1993), принципы анализа образа сознания (Василюк, 1984), знаковую функцию образа сознания (Issajeva, 2015), теорию надежды (Snyder, 2000). Для проведения анализа нами были выбраны следующие теоретические категории: «полюс предмета», «чувственная ткань предмета», «личностный смысл», «чувственная ткань личностного смысла», «значение», «чувственная ткань значения», «слово (знак)», «чувственная ткань слова», «надежда». С использованием данных теоретических кодов нами была разработана структурная модель чувственного образа испытуемых, воспринимаемая и переживаемая ими в процессе имаготерапии.

Проведенное нами исследование позволило выявить в ментальном образе в процессе имаготерапии преобладание чувственной ткани объектов и событий, в меньшей степени - структурных элементов полюса личностного смысла и чувственной ткани личностного смысла. Большую выраженность имели детали образа, репрезентирующие действия и события, их эмоциональный окрас и личностное осмысление, чем детали, представляющие какие-либо объекты, т.е. можно сказать, что эти образы представляли явления в большей степени динамического, чем статического характера.

Образы, воспринимаемые и переживаемые клиентами в процессе имаготерапии, оказались очень личными, содержали наименьшее количество элементов, определяющих общечеловеческое значение объектов и событий, и большее – того, что относится к воспринимающему их непосредственно и лично. В образ, воспринимаемый и переживаемый клиентом, оказались вплетены элементы, относящиеся к самому процессу имаготерапевтического сеанса. Это во многом отражало положительное отношение клиентов к процессу имаготерапии, к переживанию этого сеанса как переживанию терапевтического образа. Большую роль в чувственном образе имели элементы, относящиеся к надежде.

В целом образы клиентов были нами охарактеризованы как переполненные смысловым содержанием, что можно расценивать как подтверждение теоретического тезиса о том, что работа переживания, в частности, происходящая в процессе имаготерапии, есть работа по созданию и изменению смыслов.

## **Литература**

Ахмедов Т.Н. Гипноз. Новейший справочник. М.: Эксмо, 2005.

- Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2016.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984.
- Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопр. психол. 1993. № 5. С.5-19.
- Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Осъ-89, 2007.
- Вачков И.В. Методы имаготерапии при оказании помощи в экстремальных ситуациях // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С.5-9.
- Гинзбург М.Р., Яковлева Е.Л. Эриксоновский гипноз: систематический курс. М.: МПСИ, 2008.
- Забаев И.В. Логика анализа данных в обоснованной теории (grounded theory): версия Б. Глейзера // Социология: 4М. 2011. № 32. С.124-142.
- Карвасарский Б.Д. (ред.) Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: ПИТЕР, 2000.
- Обухов Я.Л. Символдрама: Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. М.: Эйдос, 1997.
- Ромэ Ж. Свободный сон наяву: новый терапевтический подход. М.: Когито-Центр, 2013.
- Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал, УРСС, 2001.
- Issajeva J. Sign theory at work: The mental imagery debate revisited // Sign Systems Studies. 2015. Vol. 43, Issue 4. P.584-596.
- Snyder C.R., Taylor J.D. Hope as a Common Factor across Psychotherapy Approaches: A Lesson from the Dodo's Verdict // Snyder C.R. Handbook of hope theory, measures & applications. Academic Press. 2000. P.89-108.

## **ГИПЕРРЕАЛЬНАЯ ЭСТЕТИКА FASHION: ФОТОГРАФИИ КАК ОДНА ИЗ ЧЕРТ ТРАНСФОРМАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В ЭПОХУ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Ю. П. Воробьева, Н. А. Архипова**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследование особенностей гиперреальной эстетики fashion-фотографии – художественно-проектного творчества в соединении с традиционными и новейшими технологиями, представляется весьма интересной искусствоведческой проблемой. Данное исследование нового явления в графическом дизайне как части проектной культуры предопределила постановку основных задач работы.

Ключевые слова: fashion-фотография, графический дизайн, цифровые технологии, художественное сознание, индустрия моды, игра.

## **HIPERREALISTIC AESTHETICS OF FASHION-PHOTOGRAPHY AS ONE OF FEATURES OF ARTISTIC CONSCIOUSNESS TRANSFORMATION IN ERA OF DEVELOPMENT OF COMPUTER AND DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Yu. P. Vorobieva, N.A. Arkhipova**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The study of hyperrealistic aesthetics features of fashion-photography – art-design creativity in conjunction with traditional and latest technology, is very interesting art issue. The study of a new phenomenon in graphic design as part of design culture determined the basic formulation of the work tasks.

Keywords: fashion-photography, graphic design, digital technology, artistic consciousness, fashion industry, game.

Реклама домов мод XX-XXI веков, создающих костюмы “haute couture” является элитным искусством, где учитываются эстетические и этические аспекты высокой культуры. Визуальный язык иллюстраций в журналах мод и Internet-ресурсах служат лучшим примером для изучения искусства рекламы изделий текстильной и легкой промышленности.

Как считает В.В. Ученова, категория “стиль жизни” в контексте новейших разработок звучит для некоторых элитарных потребителей поистине судьбоносно. В этих условиях “комплексность” предлагаемых новинок становится важным компонентом маркетинга (Ученова, 2008. с. 203). Однако в индустриальном обществе покупка дорогих товаров не является лишь покупкой хорошего качества, во многом это демонстрация статуса, что является обязательной нормой для некоторых слоев населения (Веблен, 1984).

В конце XX века стремительно развиваются компьютерные и цифровые технологии, которые оказали влияние на все сферы жизни общества. Различные творческие практики начали использовать новые технологические возможности, наряду с традиционными, что способствовало трансформации структуры художественного сознания и эстетики искусства.

Рождение цифровой фотографии в конце 90-х годов XX века и развитие специализированных компьютерных систем с объемным программным обеспечением по графической обработке фотоматериала резко расширили возможности использования фотоизображений в журналах мод и Internet, сократили время от начала фотосъемки до полиграфической печати или публикации в сетевых ресурсах (Архипова, 2017. с. 90).

Активное использование новейших технических средств и приемов является одной из особенностей постмодернистской и постпостмодернистской эстетики. Жан Бодрийяр определяет эпоху постмодернизма, как эпоху гиперреальности, где искусственно созданные образы, называемые симулякрами, замещают собой реальность и становятся привлекательнее ее. Развитие компьютерных и цифровых технологий способствовало расцвету гиперреальности (Бодрийяр, 1981).

Fashion-фотография является одной из важных практик изобразительного искусства. Появившись в начале XX века, в связи с развитием и распространением технологии фотографирования она быстро выделилась в отдельный жанр со своими канонами и средствами художественной выразительности. Fashion-фотография отражает тенденции развития современного изобразительного искусства, моду и стиль времени, воплощая тот идеал, к которому беспрестанно стремится социум.

Модный идеал, представленный на fashion-фотографии – это художественный образ, создаваемый по своим канонам в рамках модной индустрии. Для художественного сознания человека всегда было характерно стремление к эстетическому идеалу в искусстве, выраженному через художественный образ.

Важнейшим событием в сфере иллюстраций мод конца XIX - начала XX веков стало появление на страницах журналов мод фотографических изображений. Развитие технологий аналоговой фотографии и их использование крупнейшими мастерами графического искусства Западной Европы и Америки в первой половине XX века заложили основы развития фотографических иллюстраций мод. Главное преимущество фотографии в иллюстрациях мод по сравнению с традиционной графикой, на первых этапах заключалось в том, что она позволяла получать документально-достоверную информацию о развитии модных тенденций в моделировании костюма, проводить сравнительный анализ творчества ведущих европейских Кутюрье и Домов Мод, видеть в подлиннике шедевры портновского искусства, анализировать фактуры тканей и материалы аксессуаров костюма вкуче с модным макияжем и прическами, а также оперативно транслировать модные тенденции по всему миру (Архипова, 2017. с.62).

Fashion-фотография – это технический вид искусства, поэтому одним из важных аспектов в эволюции ее визуального языка является развитие фотографической техники, цифровых и компьютерных технологий.

Авангардные течения в искусстве XX века – дадаизм, футуризм, сюрреализм, поп-арт и некоторые другие, оказали влияние на композицию изображения моделей костюмов в рекламных сообщениях журналов мод. 50-е годы XX столетия, считаются “золотым” временем

для глянцевого журнала мод. Расцвет индустрии производства всевозможных женских журналов был связан в первую очередь со стремительным процессом развития буржуазной культуры, модернизацией печатных технологий. С 50-х годов XX века фотографии в журналах мод стали стремительно “вытеснять” рисованные иллюстрации. В 60-70-х годах XX века фотографии заняли ведущее место в иллюстративных блоках. Искусство фотографии 60-70-х годов XX века приобретает раскованный характер элитарного произведения искусства. Фотография в рекламных сообщениях в журналах мод в 60-70-х годах XX века прошла эволюцию от статичного портрета до динамичного изображения модели с выражением ее собственной индивидуальности. С последней четверти XX века в иллюстрациях журналов мод стиля постмодерн предлагается расшифровывать рекламный образ моделей костюмов на фоне неординарных объектов в пространстве, вовлекая зрителя в визуальную игру. Во многом добиться нужного эффекта в fashion-фотографии периода постмодерн, помимо замысла художника-фотографа, помогает ретушь и компьютерные технологии (Архипова, 2017. с.62).

Наряду с появлением и распространением технологии цифровой фотографии в конце 90-х годов XX века разрабатывается и программное обеспечение, позволяющее создавать, просматривать, обрабатывать и редактировать цифровые изображения (графику, фотографии) на компьютере.

Постобработка фотографии всегда была неотъемлемой частью ремесла, но набор средств и приемов обработки фотоизображений, созданных аналоговой фотокамерой, был ограничен в своих возможностях, а цифровые и компьютерные технологии предоставили большие возможности в их модифицировании. Методы цифровой обработки фотографий являются более точными, оперативными и простыми в реализации, нежели обычные методы, реализуемые при обработке аналоговой фотографии.

С момента появления графических редакторов, их инструментарий расширялся и совершенствовался, способствуя созданию более сложного и зрелищного визуального языка фотографий.

Графические программы позволяют загружать готовые цифровые изображения с цифровых носителей информации, редактировать их, создавать новые изображения “с нуля”, подготавливать изображения к печати и выводу для презентации в виртуальной среде. Инструменты программы помогают устранять различные технические и художественные дефекты цифрового изображения. К техническим дефектам цифрового изображения относятся: шум (случайные погрешности цвета в каждой точке изображения), нерезкость, недостаточная или избыточная яркость, контрастность, искажение цветового тона, пыль, «битые пиксели», дисторсия и виньетирование объектива. К художественным дефектам цифрового изображения относятся: неправильная композиция, неправильная освещенность, лишние элементы в кадре, неудачный фон, неудачный цвет.

Процесс редактирования изображения в графическом редакторе называется постобработкой, ретушью или постпроцессингом. В зависимости от дефектов, которые требуется устранить, постобработка бывает технической и художественной. Соответственно при технической постобработке устраняются технические дефекты, вызванные несовершенством фотографической техники. Художественная же постобработка предполагает не только устранение художественных дефектов в фотографии, но также и различные модификации фотографии в целях большей эстетизации и реализации художественного замысла.

Художественная постобработка включает в себя: кадрирование (получение более гармоничной композиции), изменение ориентации изображения (поворот изображения под любым углом, зеркальное отражение), удаление или добавление элементов, тоновая, свето- и цветокоррекция, косметическая ретушь (коррекция внешности с целью устранить дефекты, подчеркнуть достоинства), коллажирование или фотомонтаж (создание из частей нескольких изображений нового изображения), обтравка (процесс выделения какого-то объекта на изображении с целью его отделения от фона), добавление рисунков, текста, символов и пр., применение спецэффектов, фильтров, фонов, текстур (используются для стилизации изображения, придания необычного вида).

Возможности манипуляций с фотоизображениями посредством графических редакторов настолько широки, что произошел синтез фотографии и компьютерной графики, который повлиял не только на улучшение качества фотоизображений и скорость их создания, обработки, но также и на возникновение новой методологии и эстетики. Fashion-фотография - это яркий пример гиперреальности. Она является одним из симулякров модной индустрии, для которого характерны эстетическая идеализация, аттрактивность и престижность. Fashion-фотография транслирует модные ценности, нормы и образцы, демонстрируя привлекательный, актуальный, стильный образ. Этот образ должен быть разглядываем, от созерцания его зритель должен получать удовольствие и желать быть похожим на него. Но так как fashion-фотография лишь симулирует действительность модные образы, которые она транслирует недостижимы. Модная фотография это всегда фантазия, постановка, искусно сделанная командой профессионалов индустрии моды.

Модная фотография всегда предполагала творческое экспериментирование с визуальными образами, прибегая к новым приемам и необычным интерпретациям. В начале XXI века, благодаря цифровым и компьютерным технологиям, fashion-фотография, обретая новые возможности для трансформаций и развития в различных направлениях, становится максимально гиперреальной. Компьютерные манипуляции могут настолько сильно изменить первоначальное фотоизображение, что фотография скорее становится компьютерной графикой, нежели остается фотографией.

Fashion-фотография является одним из видов рекламной фотографии. Фотография в рекламе преследует две основные цели: утилитарную – с помощью аттрактивных и убедительных изображений прорекламировать товар так, чтобы его захотели купить, и социальную – следуя законам эстетики воспитать у потребителя художественный вкус.

Фотография моды является частью поп-культуры, которая адаптирует элитарное искусство для массового потребителя. Массовая культура расцвела в эпоху постмодернизма, для нее характерны зрелищность, развлекательность, мультимедийность и консьюмеризм. Отличительной чертой эпохи постмодерна является потребление знаков и символов, которые транслирует том числе фотография моды. И эта трансляция должна быть убедительной, соблазнительной и запоминающейся, а знаки – престижными.

В книге «Игра в рекламе» авторы И.В. Швецов и Ю.С. Вегенер определили игровые модели и приемы в рекламе на основе типологии Й. Хейзинга. В результате данного исследования в рекламе французских домов мод были выявлены некоторые модели традиционных рекламно-игровых приемов:

- 1) модели рекламных обращений, содержащих в себе игру в качестве репрезентации:
  - “преимущество” (потребитель, приобретая данную продукцию – побеждает в игре, становясь обладателем всех преимуществ товара);
  - “остроумие” (созданное позитивное настроение является выигрышем для покупателя);
  - “шок” (огромный эмоциональный посыл, побуждающий зрителя к сопереживанию и к определенным положительным действиям).
- 2) модели рекламных обращений, содержащих в себе игру в качестве воображения:
  - “детство” или “взрослые, как дети” (реклама, наполненная красочными и необычными символами, погружает ребенка (или взрослого) в мир фантазии, вызывая у него желание, стать обладателем данного предмета);
  - “настроение” (чем сильнее реклама воздействует на настроение зрителя, тем сильнее будет положительный фон вокруг рекламируемого товара);
  - “свидетельство знаменитости” (с помощью своего положительного образа известной личности в рекламе выстраивается взаимосвязь между продуктом и потребителем);
  - “культ” (посылом данной рекламы является некий образ жизни и воплощает в себе высший порядок);
  - “запретный плод” (элементы интриги, отношения между мужчиной и женщиной, разрушение неких табу являются сюжетами данного игрового приема);
  - “потребление” (товар становится знаком, имеющим символические значения, и потребляется не в ходе рационального выбора, а в процессе социальной идентификации) (Швецов, Вегенер, с.82-92).

Еще в 40-50-е годы XX века дизайнеры журналов мод начали применять сексуальные мотивы в рекламе изделий текстильной и легкой промышленности, но пик данной рекламной

стратегии приходится именно на конец 60-х годов, начало 70-х годов XX века. Рекламная фотография 60-70-х годов XX века приобрела раскованный характер, но сохранила строгую форму элитного произведения. В 80-е годы XX века продолжались тенденции 70-х годов в рекламной журнальной фотографии, но изменился характер модного образа – с лиц манекенщиц исчезла улыбка. Серьезное, иногда даже безразличное и загадочное выражение лица стало неотъемлемым элементом портретного жанра. Улыбка и смех, надуманная грациозность как отжившие элементы уже не находили места в рекламе на страницах журналов мод. В моду вошел загар, так как на мировых подиумах появились чернокожие модели. Раскованный сексуальный образ модели становится не актуальным и уступает место образу молодой, успешной эмансипированной женщины. В это же время появляется понятие “унисекс”. К концу 90-х годов XX века появляются очень высокие и худые модели, образ девочки-подростка становится особо актуальным в индустрии моды. С последней четверти XX века и в начале XXI века в решении рекламного образа журналов мод присутствует влияние различных молодежных движений – молодежных субкультур: хиппи, рокеров, металлистов, гранжей, панков, реперов, готов, хипстеров, хайперов (Архипова, Стор, 2014. с.54-56).

Если в начале XXI века в журналах мод пропагандируется образ дикой необузданно-агрессивной сексуальности, а в фотографиях присутствует настойчивая провокация, которая даже шокирует и пугает читателя, то к середине первого десятилетия XXI века “дикая агрессия” становится неактуальной. Модный образ на фотографиях в рекламных сообщениях журналов мод приобретает характер изнеженной хрупкой девушки. Образ модели становится воздушным, легким, но строгим. Умный взгляд, спокойные не вызывающие позы и жесты не оставляют впечатления демонстрации пошлости. Присутствует эффект “гламурной” беспечности. Если до 2000 года фоном на фотографиях журналов мод служили декорации, то в XXI веке фон все чаще является произведением компьютерной графики. Главной тенденцией развития модного образа к концу первого десятилетия становится мистификация. В рекламных сообщениях в журналах мод превалирует образ загадочной сказочной героини. В период начиная с 2010 года образ модели становится более строгим и деловым: грубая оправа очков, острые силуэты костюма, тяжелые ткани. (Архипова, Стор. 2014. с.58).

Культура постмодернизма нивелировала деление искусства на элитарное и массовое, поэтому fashion-фотография вобрала в себя черты массовой культуры, все же остается одной из важных практик графического искусства и обладает художественной ценностью.

Гиперреальный визуальный язык fashion-фотографии является отражением современного художественного сознания. Гиперреальные образы, создаваемые модной культурой демонстрируют постоянное стремление человека к эстетическому идеалу и выходу за грани реального. Развитие же компьютерных, цифровых технологий и воздействие их на визуальный язык fashion-фотографии способствовали еще большему становлению и развитию гиперреальности, являющейся одной из черт постмодернистской культуры.

### **Литература**

- Архипова Н.А. Дизайн журналов мод. М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017.
- Архипова Н.А. Рекламный графический дизайн в индустрии моды XX–XXI вв.: В 2-х т. Т. 1. М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017.
- Архипова Н.А., Стор И.Н. Эволюция художественно-графического языка иллюстраций журналов мод. М.: МГУДТ, 2014.
- Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. М.: Рипол-классик, 2015.
- Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984 г.
- Ученова В.В. Реклама и массовая культура: служанка или госпожа? М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
- Швецов И.В., Вегенер Ю.С. Игра в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009.

## НЕАДАПТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ В АРТИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Е. П. Воропаев**

**Харьковский национальный университет искусств им. И. П. Котляревского,  
Харьков, Украина**

В статье представлена аргументация, согласно которой художественная деятельность включает: целенаправленность, реализующая замысел творца; импровизационность, подчиняющаяся самодвижению активности; действие с ориентацией на цели с непредрежденным исходом – то есть различные виды активности, выделенные В.А. Петровским в теории неадаптивной (надситуативной) активности. Это позволяет наметить новые направления исследований творческой деятельности артиста, психолого-педагогических проблем искусства; интерпретировать мифологемы «аполлоновское» и «дионисийское», категорию эстетики мимесис (подражание); а также обогатить метод, используемый К.С. Станиславским, направленный на формирование актерской «сверх-сверхзадачи» как максимы, ради которой он выходит на сцену.

Ключевые слова: неадаптивная (надситуативная) активность, сверх-сверхзадача, педагогика искусств, мимесис, психология художественного творчества.

### NONADAPTIVE ACTIVITY IN ARTISTIC CREATIVITY

**E. P. Voropayev**

**Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts, Kharkiv, Ukraine**

The article presents argumentation, according to which artistic activity includes: purposefulness, realizing creator's intent; improvisation, submitting to self-activity; acting with orientation to purposes with predetermined outcome – i.e. different kinds of activity that are pointed by V.A. Petrovsky in the theory of nonadaptive (supersituational) activity. It allows to outline new research directions of some artistic activity aspects, psycho-educational problems of art; to interpret "Apolonian" and "Dionysian" mythologemes, category of mimesis aesthetic (imitation); to enrich the method, used by K.S. Stanislavsky, directed to form actor's «the most important super-objective» as maxim, for what he goes on the stage.

Keywords: nonadaptive (supersituational) activity, the most important super-objective, pedagogy of Arts, mimesis, psychology of artistic creativity.

Творческая деятельность артиста, при всей своей капризности и прихотливости, часто рассматривается исследователями и самими творцами как целенаправленное движение, поддающееся планированию и управлению. Педагогика искусства также строится на постепенном планомерном движении к намеченным целям. В то же время изменчивость музыки заставляет вспоминать истину, которую в разные времена мыслители озвучивали по-разному, в психологии же ее высказал В. Вундт: «только в редких случаях можно гарантировать точное соответствие между целями, которые человек преследует, и достигаемыми результатами» (цит. по: Петровский, Ярошевский, 2003, с. 345).

Поэтому для анализа художественного творчества особый интерес представляет теория неадаптивной (надситуативной) активности В.А. Петровского. Ключевая точка ее – обоснование факта самодвижения активности, то есть «захватывание» самого субъекта деятельностью. Тогда последняя выступает в нескольких аспектах: «целенаправленность» – процессы осуществления деятельности, «целесолагание» – ее самодвижение, порождающее «бессубъектность» самого процесса. «В первом случае, следовательно, сознание должно быть понято как опережающее деятельность, во втором, наоборот, как производное от деятельности» (Петровский, 1992, с. 65). Следствием становится рекомендация формировать цели с непредрежденным

исходом, что, парадоксально, позволяет человеку «ощущать себя подлинным субъектом происходящего, хотя успех усилий не гарантирован» (там же). По мнению психолога, неадаптивная активность, порожаемая несопадением целеполагания и целереализации, становится путем примирения жесткой целенаправленности и гибкого «бессубъектного» приспособленчества: здесь цель, оставаясь двигателем активности, скорее является компасом в пути. Таким образом, допуская некоторую схематичность, выделим в теории Петровского три вида активности: «плановая» (результативная, целенаправленная), «стихийная» (ситуативная, процессуальная) и неадаптивная (надситуативная).

Все эти виды представлены в художественном творчестве. Так, носителем замысла является, конечно же, сочинитель, в то же время произведение «пишется само по себе»: «Образы зарождаются и исчезают спонтанно, борются с первичным замыслом художника (рационально созданным планом произведения)» (Психология., 2001, с. 438). Кроме того, артисту знакома ориентация на непредреженный результат (например, хорошо известен старинный театральный девиз: «Show must go on» – действие должно продолжаться, несмотря ни на что).

Петровский намечает контуры психологического осмысления категорий «задача» и «сверх-задача» Станиславского: «субъект первоначально следует ситуативной необходимости, но в самом процессе следования рождаются надситуативные моменты, способные вступить в противоречие с ситуативной необходимостью». «Решение “сверхзадачи” предполагает осуществимость решения “задачи”, однако, само по себе решение “задачи” не означает разрешения “сверхзадачи”» (Петровский, 1992, с. 78). То есть, мы вновь сталкиваемся с противостоянием целенаправленности и целеполагания. Тогда формирование «сверх-сверхзадачи» по Станиславскому, которая есть квинтэссенция профессиональных устремлений артиста (Станиславский, 1989) можно понимать как призыв к неадаптивной активности, примиряющей крайности «ситуативной» и «жизненной» доминант (Ершов, Симонов, 1984). Известно ведь, что максимы, воплощенные в призвании творца – надситуативны.

Теория Петровского позволяет с психологических позиций взглянуть на фундаментальный принцип эстетики – мимесис (подражание). Выделяемая психологом «бессубъектная деятельность», видимо, описывает художественное творчество, построенное по принципу рефлекторной дуги (эстетические концепции, которые подчеркивают пассивность и автоматичность отражения). «С этой точки зрения активность системы есть детерминированность... теми инновациями, которые возникают в ней актуально (“здесь и теперь”»)» (Петровский, 1992, с. 191). Тогда подражание, приравняемое к творческому процессу (Аристотель), может быть понято как рефлекторное кольцо. Здесь происходит сознательная переработка сигналов, полученных рецепторами и построение целенаправленной деятельности в опоре на внутренний план – художественный замысел. А также дальнейший контроль результата и опять – очередная «проба пера». Такую «деятельность можно определить как единство целенаправленной и целеполагающей активности человека» (там же, с. 49).

С этих позиций можно интерпретировать аполлоническое и дионисийское «начала» художественного творчества Ницше; «противочувствие» Выготского (как «уничтожение содержания формой»); «официальную» и «неофициальную» культуры М. Бахтина. Тогда «аполлоническое», «официальное» и «формальное» становятся аспектом «целенаправленность»; а «дионисийское», «неофициальное» и «содержательное» – аспектом «целеполагание», отражающим самодвижение активности.

«Бессубъектная активность» включена в процесс восприятия произведения искусства, которое «овладевает» сознанием зрителя / слушателя. При этом воспринимающий должен одновременно следить за ходом художественного повествования (регуляция изнутри, «целенаправленность») и, в то же время, отдаваться лавине чувств (регуляция извне, аспект «целеполагание»). То есть, здесь «внешнее действует через внутренние условия».

Неадаптивная активность широко представлена в педагогике искусств, проникая во многие формы работы с учеником (читка с листа, «обыгрывание» недостаточно подготовленного репертуара на публике, сознательное завышение требований к ученику, творческие соревнования, др.). Также, по мнению Петровского, ориентация на цели с непредреженным исходом – это

путь созидания художником самого себя, становления его личности. Аспекты «неадаптивной» педагогики Петровский усматривает в трудах Л. Выготского («зона ближайшего развития»), Максимовой (концепция дуальности неадаптивной и адаптивной активности в творчестве).

Анализ исторического формирования и развития научных взглядов на художественное творчество позволяет констатировать наличие хаотической и организующей составляющих, выделяемых специалистами (дионисийское – аполлоническое, смеховое – официальное, эмоционально-чувственное – рациональное) (Воропаев, 2004). Ученые делают акцент на имманентности конфликтной ситуации в сценическом искусстве, в частности, катарсис по Аристотелю есть результат переживания зрителями трагедии, где гибель героя ведет к «очищению» их благодаря страданию и страху. Особый вид противоречия присущ профессии «руководитель детского творческого коллектива». Исследователи полагают, что это соединение ее педагогической и художественной составляющих: в личности художественного руководителя кружка одновременно присутствуют ментор, наставник, а также артист, божественный представитель «свободной профессии». Внимание ученых привлекает также соотношение рационального и эмоционально-чувственного аспектов в профессиональных качествах актера. Так, еще Д. Дидро считал, что «слезы актера льются из мозга».

В контексте воззрений Петровского можно трактовать противостояние хаоса и гармонии в художественном творчестве и педагогике искусств как конфликт целенаправленности и целенаправленности. Исходя из этого напрашивается классификация, где будут рассортированы различные аспекты артистической и педагогической деятельности. Так, в паре «профессионал – любитель» первый будет ориентирован на конкретный результат, второй – на процесс игры и особые состояния, сопровождающие ее. Педагогика специальных школ искусств также нацелена на воспитание ученика, владеющего набором навыков и умений, жестко закрепленных; в то время, как внешкольные учебные заведения заняты широким эстетическим воспитанием кружковца, которое предполагает формирование квалифицированного любителя искусств. В творчестве этапы планирования и проверки результатов опираются на целенаправленность, тогда как интуитивные прозрения и вдохновение, видимо, опираются на самодвижение активности (А. Асмолов, С. Максимова). Становление жанров искусства также вписывается в формулу, предложенную Петровским: «активность субъекта в своих генетически ранних проявлениях должна быть понята как внешне-предметная, регулируемая не изнутри (теми или иными готовыми психическими содержаниями), а извне – объектами и отношениями окружающего мира» (Петровский, 1992, с. 21). То есть, сначала в народном творчестве, в спонтанных импровизациях рядовых представителей артистического «цеха» вызревают черты, формирующие жанр как стихийное явление. Потом, с приходом выдающегося художника – эти черты кристаллизуются в твердой определенности, опирающейся на четкие закономерности и структурированный путь воспроизведения их в академическом искусстве.

Итак, теория Петровского позволяет по-новому посмотреть на артистическую деятельность. В то же время сам художник увидит в ней что-то очень понятное и близкое: ситуативность, импровизационность, стихийность, и, в то же время, строгую дисциплину сценической деятельности как своеобразной «фабрики». И – аналог призвания – ориентацию на цели с непредрешенным исходом.

### **Литература**

Воропаев С.П. Психолого-педагогічні проблеми дитячого театрального співтовариства // Обдарована дитина. 2004. №4. С.48-55.

Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО “Горбунок“, 1992.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. М.: Академия, 2003.

Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001.

Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984.

Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1989.

## **ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ТЕХНИКИ АЛЕКСАНДЕРА В ХАРЬКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИСКУССТВ ИМЕНИ И. П. КОТЛЯРЕВСКОГО**

**Е. П. Воропаев**

**Харьковский национальный университет искусств им. И. П. Котляревского,  
Харьков, Украина**

Техника Александра, популярная среди британских артистов, может быть рекомендована студентам-музыкантам и театральным артистам, как показывает эксперимент, начавшийся в 2013 году в ХНУИ имени И. П. Котляревского. Педагоги и слушатели университета выступили как эксперты, проверяющие на себе результативность этого метода. В статье подведены предварительные итоги эксперимента: в первую очередь эмпирические наблюдения и открытия. Изложены ключевые моменты применения техники, намечены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: техника Александра, осанка, совершенствование артистической пластики, уровни построения движений по Н. Бернштейну, телесно-ориентированная терапия.

## **EXPERT EVALUATION OF ALEXANDER'S TECHNIQUE IN KHARKIV NATIONAL KOTLYAREVSKY UNIVERSITY OF ARTS**

**E. P. Voropayev**

**Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts, Kharkiv, Ukraine**

Alexander's technique, which is very popular among British artists, can be recommended to students-musicians and theater actors – shows an experiment, expanded from 2013 in Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts. Educators and listeners took part as the experts, who checked the effectiveness of method on themselves. The preliminary results are summarized in the article: firstly, the empirical observations and discoveries. The key points of using the method are presented. The directions of further researches are suggested, and some theoretical assumptions are showed.

Keywords: Alexander's technique, poise, artistic plastic improvement, Bernstein's levels of movements, body-oriented therapy.

Имя Ф. Александра называют в ряду мастеров телесно-ориентированной терапии – А. Лоуэна, И. Рольф, М. Фельденкрайза, Т. Ханны. Тем ни менее эмпирических подтверждений эффективности его методики известно не так много, утверждает британский психолог и режиссер Гленн Вильсон (Вильсон. 2001, с.329). Эта задача была поставлена в ХНУИ, где развернут эксперимент, в ходе которого техника Александра тестируется студентами и преподавателями. Цель статьи – подведение итогов экспертного оценивания, проведенного на основании устных опросов, бесед, анализа анкет, заполняемых респондентами, а также включенного наблюдения.

Техника Александра – это рекомендации по дисциплине тела, а также ряд директив-аффирмаций, формирующих осанку, поднимающих тонус и, в идеале – выводящих исполнителя в состояние «парения», необходимого для полноты самовыражения. Актуальность методики в том, что в ней учтены особенности личности артиста. Постигая вершины мастерства, служители муз порой находятся на пределе своих возможностей, поэтому психологи говорят о высокой «цене успеха» (Вильсон, 2001). Подобно «улитке на Фудзияме», артист привык трудиться, с детства методично осваивая ремесло. В то же время, ему присущи такие черты характера, как богемность («цыганщина»), лень и декадентство. Поэтому советы Александра, исполняемые регулярно, но ненапряженно – оказывают ему хорошую службу. Кроме того, «техника Александра может отвлекать его от тревожных мыслей и от деструктивного внутреннего монолога, причем приблизительно на той же основе, что и медитация» (там же, с. 330).

В ходе эксперимента выяснилось, что рекомендации Александра противоречат привычным для нас нормам держания тела, которые со школьной скамьи прививаются детям: «голову (подбородок) вверх!», «грудь вперед!» (или «колесом!»), «плечи развернуть!», «живот

подтянуть!»), «дышать полной грудью»; наконец, детей прислоняют спиной к стенке и требуют, чтобы пятки, ягодицы и затылок выстраивались в одну линию. Поза «человек Александера» (Барлоу, 1985) выстраивается «с точностью до наоборот». Во-первых, голова не должна подниматься лицом кверху (как у солдата на параде). Ввысь тянется лишь макушка, тогда как подбородок слегка приближается к горлу, а голова устремляется «вперед и вверх». Отметим, что эта же «посадка» головы рекомендуется и в танцевальном классе. Объясняется это тем, что центр тяжести черепа сдвинут к лицу, отсюда его «нависание» вперед. Во-вторых, плечи не следует молодежато разворачивать, лучше их «раздвигать». При этом грудь сильно не выпячивается, наоборот, расширяется спина (можно представить зонтик, раскрывающийся во все стороны: назад, в стороны и вперед). Положение легко почувствовать в хореографической позе «руки в бока», выдвинув локти вперед.

На дыхании остановимся подробнее, поскольку для студентов дирижерско-хорового отделения, духовиков, вокалистов, актеров – это тема первостепенной важности: ведь и качество звука, и чистота интонирования, и естественность фразировки, и исполнительская выносливость напрямую зависят от владения мышцами диафрагмы, брюшного пресса и спины. К сожалению, в методах педагогов, направленных на постановку «правильного» исполнительского вдоха и выдоха трудно усмотреть общность: слишком тонкий предмет – дыхание, в нем участвуют сотни мышц и контроль здесь осуществляется исходя из характера звучания, индивидуальности исполнителя, эстетических, стилистических предпочтений, др. В ходе эксперимента была сформулирована рекомендация, в которой учтен как педагогический опыт ряда преподавателей университета искусств, так и советы телесно-ориентированных психотерапевтов: вдох «надувает» спину и «отпускает» низ живота (но не исполняется «полной грудью» при подтянутом прессе!). Барлоу, ученик и зять Александера, пишет: «Если вы поднимаете при вдохе верхнюю часть груди, то это похоже на попытку раскрыть зонтик, хватаясь за материю, вместо того чтобы использовать существующий механизм». И далее: «Чтобы сделать вдох от спины, нужно сперва освободиться от напряжения брюшных мышц» (Барлоу, 1985). Подобную точку зрения высказывает А. Лоуэн, настаивая на необходимости «отпускания» мышц нижней части живота, что также противоречит традиционным рекомендациям «подтянуть живот» (Лоуэн, 2004). Эти установки подтверждают полезность известных упражнений для вокалистов А. Стрельниковой. Напомним, что ее «парадоксальная гимнастика» основана на исполнении вдохов именно в моменты сдавливания грудной клетки.

Далее, хореографы часто говорят о так называемых «мягких коленях» исполнителей. Имеется в виду, что коленный сустав при стоянии не должен жестко защелкиваться, он как бы готов к свободному движению. Подобная рекомендация дается и последователями Александера. Кроме того, традиционные танцевальные позиции предполагают «подтягивание» кобчика, что тоже переключается с рекомендациями Барлоу: «лобковая кость направлена несколько вперед». Эта позиция не просто дается многим студентам, привыкшим к многочасовым сидениям на стуле. Регулятором «мягкости» колен может быть угол разворота ступней — выяснилось в нашем эксперименте. Если студент «защелкивает» сустав, то скорее всего он слишком сильно разворачивает носки наружу. Тогда респонденту рекомендуется поставить стопы параллельно (такую позицию рекомендует Лоуэн). Здесь уместно обратиться к рефлексам «красного» и «зеленого» цветов Т. Ханна, который полагал, что соответствующие им «застывшие» в теле позы возникают как реакции на стрессовые ситуации. «Красная» реакция страха и ухода от ситуации закрепляется в повернутых внутрь стопах и согнутых коленях, а реакция усилия («зеленая») характеризуется переразгибанием колен и разворотом стоп наружу (Ханна, 1997). Таким образом, привыкая держать стопы параллельно, можно регулировать осанку и привычные приспособительные реакции. Хорошие приемы для выработки «мягкости» колен — шесть позиций ног, принятые в балете (достаточно исполнять их «любительно», без обязательной выворотности).

Итак, «Бедрa должны быть максимально отодвинуты назад, но так, чтобы при этом тело не наклонялось вперед и не нарушалось равновесие. Это снижает привычную тенденцию выдвигать вперед таз в положении стоя» (Барлоу, 1985). Тогда позвоночный столб выпрямляется

и смещается немного назад (но это и не так называемая «плоская спина», описываемая специалистами). Важно то, что человек в такой позе, касаясь спиной стены, не притронется к ней пятками и затылком! Напомним, что уже в классических схемах Ф. Штаффеля, иллюстрирующих разные типы осанки (их изображения легко найти в Интернете), точкой отсчета была вертикальная ось, проходящая сбоку тела, но не позади.

Таким образом, мы видим серьезные разночтения в определении «правильной» осанки, требующие отдельных исследований. В частности, на авторитетном сайте Н. Козлова, посвященном проблемам практической психологии (Козлов, Психологос) «царственную осанку» представляет Мария Ермолова (портрет кисти В. Серова). Но специалист определит у актрисы лордоз, поскольку прогиб поясничной части ее позвоночника слишком велик.

Выработка позы «человек Александра» происходит с помощью директив-напоминаний. Автор методики остроумно предлагает использовать фундаментальный для артистической деятельности механизм идеомоторики: воздействие осуществляется через словесные напоминания, подкрепляемые лишь легкими прикосновениями, «подсказывающими» телу нужные позы (термин «идеомоторика», тем ни менее, он не употребляет). Барлоу утверждает, что этот прием поначалу озадачил многих специалистов: пациент должен лишь произносить про себя формулы движений, не производя при этом никаких движений. Но ведь подобное происходит, когда артист, выучивший свою роль или партию, отстраняется от мелочной опеки над исполнительским аппаратом и сосредотачивается на тонкостях художественного образа, который спонтанно, как бы «по щучьему велению» – «проявляется» на физическом плане через движение, звук, слово, линию. Основные команды-аффирмации изложены у Барлоу, вариантами их часто пользуются в фитнесе, пилатесе, др. В результате их применения респонденты отмечают улучшение состояния, появление исполнительской легкости.

Выводы:

- По мнению экспертов-участников эксперимента, метод Александра может быть рекомендован студентам артистических профессий. Следующий этап – сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп.

- «Правильная» осанка – это несколько вариантов оптимального расположения тела (Барлоу, 2006). Позы, движения и приемы дыхания, рекомендованные артистам в профессиональной деятельности, хорошо сочетаются с установками «человека Александра».

- Видимо, техника Александра направлена на совершенствование работы уровня палеокинетических регуляций построения движений («А»): он отвечает за тонус, осанку, равновесие, регулирует связку голова-шея (Бернштейн, 1990).

- Методика позволяет выработать экономные исполнительские приемы и заставляет артиста больше заботиться о тонусе мышц, а не только об их свободе. Эта идея, не для всех очевидная, может быть подкреплена мнением К. Станиславского, который однажды пошутил, что «абсолютно свободные мышцы – только у трупа».

- Рассматриваемые приемы работы ориентированы на «богемную публику»: они компактны, предполагают развитое воображение и опираются на привычку регулярно трудиться, «не преодолевая», тем ни менее, себя. Студент ХНУИ при желании может разобраться в тонкостях применения этого метода и добиться положительных результатов.

## Литература

Барлоу У. Техника Александра // Будь здоров. 1995. №5. С.70-74, №6. С.71-77, №7. С.53-60, №8, С.50-56.

Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990.

Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники. М.: Когито-Центр, 2001.

Козлов Н.И. Королевская осанка // ПСИХОЛОГОС. Энциклопедия практической психологии.

Лоуэн А., Лоуэн Л. Сборник биоэнергетических опытов. М: АСТ, 2004.

Ханна Т. Искусство не стареть. СПб.: Питер Пресс, 1997.

## ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ

**Е. В. Завгородняя**

**Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина**

Статья посвящена гендерным аспектам изобразительной деятельности. В рисунках ребенка дошкольного возраста наблюдается определенное соотношение декоративно-структурной, знаково-схематической, экспрессивно-психологической и предметно-пространственной тенденции. Такое соотношение является индивидуальным и имеет вероятностную связь с полом: доминирование экспрессивно-психологической и декоративно-структурной тенденций чаще наблюдается у девочек, а предметно-пространственной и знаково-схематической – у мальчиков. Анализ рисунков на разных этапах развития человека позволяет выделить гендерно-типичные признаки, маркеры мужского / женского. Для произведений известных художников характерно индивидуальное соотношение и уникальное выражение феминных и маскулинных элементов, подчиненных творческому заданию и служащих выразительности образа.

Ключевые слова: образ, изобразительная деятельность, рисунок, гендер, гендерно-типичные признаки, индивидуальные различия.

### FEATURES OF FIGURATIVE-EXPRESSIVE ACTIVITY OF GIRLS AND BOYS

**O. V. Zavorodnya**

**G. S. Kostyuk Institute of Psychology of Ukrainian NAPS, Kyiv, Ukraine**

The article is devoted to gender aspects of figurative-expressive activity. In the drawing of preschool children, there are decorative-structural, sign-schematic, expressive-psychological and subject-spatial trends. The proportions of this trends are individual and have a probabilistic connection with the male / female: the predominance of the expressive psychological tendency and the decorative-structural tendency is more often observed in girls, while the predominance of the subject-spatial and sign-schematic tendencies is more often observed in boys. Analysis of drawings at different stages of human development makes it possible to identify gender-specific characteristics, male / female markers. For the works of famous artists are characterized by individual proportions and a unique form of expression feminine and masculine characteristics. Artists create unusual, individually expressive images in which gender-typical features represented in a recombinant or transformed form. Such subordinated to the creative task and serve as expressiveness of the image.

Keywords: image, figurative-expressive activity, drawing, gender, gender-typical features, individual differences.

Своеобразие социальной ситуации девочек / мальчиков накладывает отпечаток на их личностное формирование, особенности самоутверждения и самовыражения, также отражается в содержательных и формальных характеристиках художественного творчества. В существующих исследованиях охарактеризованы гендерно-типичные признаки в искусстве танца (Нонна, 1988), поэтического творчества (Карпенко, 2009), юмора (Сох, Read and Van Auken, 1990), выявлены различия рисунков (Мухина, 1981; Завгородняя, 2007) и творческой игры (Эрикссон, 1996) мальчиков и девочек. Проблема различий женского и мужского образотворчества представляет значительный интерес, в то же время ее генетический аспект изучен недостаточно.

Для изучения особенностей развития изобразительной деятельности мальчиков и девочек было проанализировано около 400 рисунков 8 детей в возрастной динамике от 1,5 лет до 8 лет, проведены беседы с их матерями. Исследование показало, что несмотря на значительные индивидуальные различия (раннее-позднее развитие, стремительное-заторможенное, разностороннее-одностороннее), в развитии изобразительной деятельности детей есть общие

черты. Сначала дети рисуют хаотичные каракули, закручивающиеся в клубок линии. Постепенно выделяются округлые фигуры, ритмические повторения линий, более сложные фигуры, похожие на солярные знаки и мандалы. Появляются первые изображения живых существ – "головоноги" – люди и животные. В дальнейшем расширяется диапазон изображений – как у девочек, так и у мальчиков – дети рисуют деревья, дома, машины. Часто наблюдаются мотивы спирали, а также изображения человечка в замкнутом круглом пространстве. Диапазон различий у мальчиков больше, чем девочек. По многим средним показателям развития изобразительной деятельности девочки опережают мальчиков. Средний возраст появления первых "головоногов" у девочек 2 г. 10 мес., у мальчиков – 3 года. 11 мес.

В детском рисунке заложены две формы отражения реальности – знаковая и образная; рисунок – изображение-символ, обозначение реального объекта и образ, по ряду характеристик подобный реальному объекту. В рисунках детей прослеживаются следующие тенденции: декоративно-структурная (рисование линий и фигур, ритмично повторяющиеся попытки орнаментализации, сложные круговые фигуры, подобные солярным знакам); экспрессивно-психологическая (рисование эмоционально-выразительных "головоногов" – людей, антропоморфных животных и их взаимоотношений); предметно-пространственная (первые пейзажи, натюрморты, более или менее реалистичные изображения животных, деревьев, домов, техники и пр.); знаково-схематичная (интерес к изображениям букв, цифр, схем, карт и т.п.).

Приведем пример преобладания предметно-пространственной тенденции. М.С. рисовать начал рано, первый "головоног" под названием "котик" появляется в 2 года 7 мес. В этот же период рисует "головоногов". После 3 ½ лет изображения людей исчезают, мальчик отдает предпочтение изображению животных, домов, деревьев, машин. В 3-4 года у М.С. ярко проявляется декоративная тенденция, но затем идет на спад. С 3-4 лет в изобразительной деятельности мальчика начинает доминировать предметно-пространственная тенденция, стремление отразить окружающий мир во всей его многогранности, мальчик рисует сельские, городские и фантастические пейзажи, пытается рисовать с натуры, стилизовано и одновременно реалистично изображает животных, птиц. В 6-7 лет рисует оригинальные модели машин, пейзажи со сложной архитектурой и техникой. Ярко проявляет индивидуальность, свое видение, индивидуальные предпочтения тем, предметов, выразительных средств.

Преобладание знаково-схематической тенденции наблюдалось в изобразительной деятельности Д.М. У мальчика период хаотических линий, запутанных в клубок каракулей продолжается до 4,5 лет. Наблюдается определенное упорядочение графической активности – ритмическое повторение линий, изображение круга, некоторое хоть и слабое проявление декоративно-структурной тенденции. Первые антропоморфные изображения (типа "головоноги") появляются после 5 лет, но гуманитарная тема не находит развития. В дальнейшем в рисунках иногда появляются схематические человечки как атрибут транспорта (в машине). В 6-7 лет мальчик рисует схемы машин, электровозов, роботов, движения Луны вокруг Земли и др. Особый интерес вызывают цифры, которые Д.М. рисует с энтузиазмом, наделяя своеобразием каждую из них. В 8-10 лет создает плоскостные и трехмерные схемы различных механизмов с указанием размеров, карту фантастической страны и тому подобное. От раннего детства прослеживаются спиралевидные мотивы (от спиралевидных клубков хаотических линий к спирали, обозначенной как лабиринт в 7 лет).

Преобладание декоративно-структурной тенденции проявилось у М.Ч. Девочка с 2,5 лет рисует разные подобию мандал и солярных знаков. Первый "головоног" появляется в 3 года 6 мес. Тема человечков имеет значительное развитие. Также рисует животных, цветы, деревья. При этом изображения имеют выражено декоративный характер. Характерны ритмические повторения элементов образов, хорошо чувствует цвет и его декоративные возможности. На каждом возрастном этапе доминирование декоративно-структурной тенденции сохраняется, но проявляется по-новому.

Примером преимущества экспрессивно-психологической тенденции может быть развитие изобразительной деятельности Л.Ч. Девочка рисовать начала рано – около 1,5 лет. Первый головоног появляется в 1 г. 9 мес. Девочка любит изображать маму с дочкой, других чле-

нов семьи. С 2 лет наблюдается декоративно-структурная тенденция, особенно в серии стилизованных животных, в оформлении одежды персонажей, изображении солнца. Но самое яркое развитие имеет экспрессивно-психологическая тенденция (6-7 лет). Девочка отражает сложные отношения между людьми, создает портреты и автопортреты, наделенные значительным психологизмом.

Зачатки выявленных тенденций наблюдаются у детей независимо от пола. Но декоративно-структурная, экспрессивно-психологическая больше развиваются у девочек, а предметно-пространственная и знаково-схематичная – у мальчиков.

Анализ рисунков школьников (присланных на конкурс «Мне радостно/грустно, когда...») показал, что визуально-образное выражение подростками разного пола эмоциональных состояний характеризуется как общими, так и различными характеристиками. Независимо от пола, подростки для выражения радости и веселья обращаются к светлым теплым ярким цветам, движению линий вверх, к таким символам как солнышко, лето и т.д., а печальное состояние ассоциируют с темными и холодными цветами, более жесткими, иногда разорванными и падающими вниз линиями, символикой дождя, поздней осени. В рисунках мальчиков чаще, чем у девочек, встречаются городские пейзажи, дома и машины, а у девочек гораздо чаще – животные и цветы. Девочки значительно чаще рисуют игрушечных зверушек, ангелочков, принцесс, зайчиков, котиков, мальчики – если рисуют животных, предпочитают крупных чаще, чем девочки. Нарисованные девочками существа чаще улыбаются. Для девочек более характерно использование плавных линий, овальных форм, а также элементы декоративности. Мальчики чаще, чем девочки, используют прямые линии, прямоугольные формы. Хотя индивидуальные различия шире: есть девочки, тяготеющие к «острым» формам с углами из прямых линий, и мальчики, предпочитающие плавные линии. Среди рисунков есть такие, о которых трудно сказать, кто их рисовал – мальчик или девочка. Одни из этих рисунков отличаются высоким уровнем художественности, другие, наоборот, – невыразительностью.

Для произведений известных художников характерно индивидуальное соотношение и уникальное выражение феминных и маскулинных характеристик. Преобладание феминных черт прослеживается в работах Миро, маскулинных – у П. Пикассо, А. Розановой, Н. Нестеровой, Э. Неизвестного, сочетание феминных и маскулинных черт выражено у И. Босха, С. Дали, М. Приймаченко, М. Шагала. В то же время у одного художника могут быть произведения, которые идентифицируются зрителем как более «женские» и как более «мужские». Различные гендерно типичные черты комбинируются, трансформируются и используются художником в зависимости от творческой задачи – выражение жестокости, зла, или добра, любви, радости или печали, акцентации женственности или мужественности создаваемых образов.

Выводы. В изобразительной деятельности ребенка уже в дошкольном возрасте наблюдается индивидуальное соотношение декоративно-структурной, знаково-схематической, экспрессивно-психологической и предметно-пространственной тенденции. Доминирование экспрессивно-психологической и декоративно-структурной тенденций чаще наблюдается у девочек, а предметно-пространственной и знаково-схематической – у мальчиков. Анализ рисунков детей на разных этапах их развития позволяет выделить гендерно типичные признаки. Такие признаки не имеют однозначной связи с полом авторов рисунков, возможны разные варианты их сочетаний. Для произведений известных художников характерно индивидуальное соотношение и уникальная форма выражения феминных и маскулинных черт.

### **Литература**

Завгородня О.В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект. Київ: Наукова думка. 2007.

Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея. 2009.

Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы. М.: Прогресс, 1996.

Cox I.A., Read R.L. and Van Auken P.M. Male-Female differences in communicating job-related humour: an exploratory study // Humour: international journal of humour research. 1990. № 3. P. 287-295.

Honna J.L. Dance, sex and gender: signs of identity, dominance, defiance and desire. Chicago: University of Chicago Press? 1988.

## **МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ИННОВАЦИОННОМ ВУЗЕ**

**А. В. Иванова**

**Международный инновационный университет, Сочи, Россия**

В данной статье рассматривается адаптация студентов к процессу обучения в вузе. Важнейшей педагогической задачей любого вуза является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную адаптацию их к новой системе обучения. Эффективность адаптивного поведения студента во многом зависит от его способностей и эмоционального состояния. Арт-терапия может стать одним из наиболее естественных путей эмоционального развития личности, поможет научиться выражать свои эмоции и контролировать их.

Ключевые слова: арт-терапия, адаптация, самоактуализация, образовательная среда, инновационный вуз.

## **METHODS OF ART-THERAPY IN ADAPTING STUDENTS TO STUDYING AT INNOVATIVE UNIVERSITY**

**A. V. Ivanova**

**International Innovatiive University, Sochi, Russia**

The article observes the process of adaptation to studying at the innovative university. The main educational point of any institute is to cooperate with students for them to get accustomed to new system of training. Adaptive behavior of students strongly depends on emotional state and abilities. Art-therapy can be one of the most natural ways of emotional development of a person. It can also help students express emotions and keep them under control.

Keywords: art-therapy, adaptation, self-actualization, educational environment, innovative institute.

Современные социально-экономические условия, в которых осуществляется процесс обучения студентов университета, характеризуются стремительным увеличением темпов глобализации и интеграции всех жизненных процессов и явлений (Крипон, 2015). Важнейшей педагогической задачей любого вуза является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную адаптацию их к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов. Существует много определенных феноменов адаптации. В книге Ф.Б. Березина «Психическая и психофизиологическая адаптация человека» говорится, что адаптация – это процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которая позволяет индивидууму удовлетворить актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья) обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведение требованиям среды (Березин, 1988).

Адаптация для студента это, прежде всего, самоактуализация в образовательной среде, представителем которой он является. Эффективность адаптивного поведения студента во многом зависит от его способностей и эмоционального состояния. Эмоциональное развитие подростка может протекать по-разному, в зависимости от множества субъективных факторов. Спектр эмоциональных проблем в подростковом возрасте чрезвычайно велик. Со сменой привычного уклада жизни, перестройкой на новый социальный статус студента необходимо большое внимание уделить эмоциональной стабильности и эмоциональному развитию. Основанием для нормальной социализации является доброжелательная обстановка, внимательное отношение к эмоциональной сфере подростка (Сагилян, 2015). Поэтому поиск средств развития эмоциональной сферы подростков является наиболее актуальной на сегодняшний день (Леонтьева, 2014).

Арт-терапия может стать одним из наиболее естественных путей эмоционального развития личности, помогает научиться выражать свои эмоции и контролировать их. Сущность арт-психологии – не только снятие эмоциональной отягощенности, но и главное, изменение личностной позиции ученика, его переход с позиции пассивного объекта педагогического процесса на позицию активного субъекта. Арт-психология решает и этические задачи: создается мировоззренческая идея, которая впоследствии закрепляется мотивом поведения, становится их системой убеждений, верой в принципы и идеалы (Крыжановская, 2014).

Для проведения исследования мы выбрали такое направление арт-терапии, как театральное искусство. Нами была собрана группа студентов 1 курса с которой проводятся внеурочные занятия различной направленности.

Разработанный курс актерского мастерства включает в себя 4 блока: актерское мастерство; сценическая речь; сценическое движение; психологические тренинги.

Неполный тематический план занятий программы, представленный ниже, может быть расширен.

Тематический план занятий

1. Тема: «Первое занятие».

Цель занятия: знакомство со студентами.

Содержание: Представление программы и обсуждение ожиданий участников. Установление правил занятий. Упражнение «Первое впечатление». Упражнение «Представление партнера». Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Бумага, карандаши.

2. Тема: «Я-сейчас».

Цель занятия: выражение своих актуальных чувств, эмоций и переживаний.

Содержание: Выяснение общего настроения группы на работу и эмоциональное состояние каждого участника отдельно. Упражнение «Что мне в себе нравится» (Бука, Митрофанова, 2005). Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Специального обеспечения не требуется.

3. Тема: «Мы - группа».

Цель занятия: сплочение коллектива студентов.

Содержание: Упражнение «Приветствие». Упражнение «Встреча взглядами». Динамическая игра «Веселый массаж». Упражнение «Семейная фотография». Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Специального обеспечения не требуется.

4. Тема: «Говорить, слушать и слышать».

Цель занятия: Развитие речевого аппарата и концентрация внимания на выступающих студентов.

Содержание: Упражнение «Необычное приветствие» (Бука, Митрофанова, 2005). Упражнение «Публичное представление биографии своего партнера». Упражнения на артикуляцию. Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Бумага, ручки, карандаши.

5. Тема: «Взаимодействие».

Цель занятия: Развитие коммуникативных навыков студентов.

Содержание: Упражнение «Приветствие». «Сказка» (Бука, Митрофанова, 2005). Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Фломастеры, листы бумаги.

6. Тема: «Своими руками».

Цель занятия: Развитие гармонии с собой.

Содержание: Упражнение «Коллаж настроения» (авт.). Упражнение «Испорченный «телефон» прикосновений». Обсуждение занятия.

Кол-во часов: 1 час.

Методическое обеспечение: Вырезки из журналов, клей, ножницы, ручки, листы А3.

7. Тема: «Команда».

Цель занятия: Фиксирование более тесного эмоционального контакта и непосредственно чувства сплоченности.

Содержание: Упражнение «Путаница» (Бука, Митрофанова, 2005). Рефлексия. Обсуждение занятия, подведение итогов.

Кол-во часов: 1 час

Методическое обеспечение: Специального обеспечения не требуется.

Применение различных форм арт-терапии в социальной (педагогической) работе подчинены общей цели общего воспитания - социализации и гармонизации личности.

Таким образом, в Международном инновационном университете в решении педагогических задач, связанных с повышением эффективности адаптации студентов первого курса к обучению в университете, большая роль отводится внеурочным занятиям, направленным на гармоничное эмоциональное развитие студента. В эффективной адаптации к вузу заинтересованы все участники образовательного процесса: не только сами студенты первого курса, но и работающие с ними преподаватели и сотрудники, руководство факультетов и вуза. От успешности адаптации студента к образовательной среде вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

### **Литература**

Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: ЛГУ, 1988.

Бука Т.Л., Митрофанова М.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005.

Крыжановская Л.М. Арт-психология, театральное искусство как метод специальной психологической коррекции личности подростков // Системная психология и социология. 2014. №1 (9).

Леонтьева Т.В. Потенциал арт-терапии в эстетическом развитии подростков // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. №2. с.62-65.

Сагилян Э.М. К проблеме формирования у студентов психологической культуры // Гуманизация образования. 2015 № 5. С. 57-61.

Kripion N.S. Intercultural personality formation during the professional training at the university // Eastern European Scientific Journal. 2015. № 6. 120-123.

## **МОДЕЛЬ ИНСАЙТА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОЗНАНИИ**

**И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
Международный институт дифференциальной психологии, Берлин, Германия**

В статье рассмотрен процесс решения творческих задач на общем и типологическом уровнях. Приведены примеры влияния на ход творческого процесса характеристик общего и типологического уровней. Показано, как влияют типологические особенности на процесс решения и цели решения для типов в системе Н.Л. Нагибиной. Обоснована необходимость исследований творчества в целом и инсайта в частности в этом направлении.

Ключевые слова: модель инсайта, общее и типологическое в творчестве, рациональные и интуитивные типы, объектно-ориентированные и субъектно-ориентированные типы.

### **MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL DIFFERENCES IN COGNITION**

**I. I. Ilyasov, N. L. Nagibina**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany**

The state of researches of the process of creative tasks solution at the levels of general and differential psychology is considered in the article. The author describes the examples of the features of the creative process and its purposes in solving problems by representatives of different types according to the system of types by N.L. Nagibina. The need of expansion of work for this direction is defended.

Keywords: Model of insight, general and typological in creative activity, rational and intuitive types, object-directed and subject-directed cognitive types.

Creative abilities, conditions for creativity, process and acts of solution of a creative task are, as a rule, connected by the main point – a guess, inspiration, insight, ability to feel and grab the main idea in solving of a problem situation or composition.

Consideration of any mental realities can be carried out at three levels – general, partial (typological), single (unique). The first two levels – a prerogative of scientific studying as obtaining knowledge, generalized in different degrees, the third level is implemented as important only in practical work.

At the general level the qualitative and quantitative analysis of components (motivations and will, knowledge, self-consciousness, emotions), properties and connections of the mental phenomena, their functioning and development, according to contents, inherent to all people is carried out. The general level in relation to creative processes corresponds to the uniform regularities connected with ability to insight as to intuitive breaks to the solution of a task (the highest level of motivation to solve a problem, ability to concentrate efforts for a solution, ability to generalize, flexibility and originality of thinking, etc.).

At the partial, typological level all these phenomena are considered in aspect of peculiarities of their characteristics inherent in parts of people in qualitative and quantitative parameters in two main relations: 1) the degrees of development (abilities, characters, temperaments) and 2) individual preferences in use. The latter is often not distinguished from the former though they are really different and there are available already rather developed typologies on this basis (Jung, socionics, Nagibina). Typological level of functioning of cognition, singled out by preferences, determines purposes in the solution of a task, components and structure of the process of problem solving, etc.

The solution of creative tasks at the general level was studied and continues to be investigated rather widely. At the typological level, in relation to degrees of development, researches of abilities to

solve open creative problems (creativity) are also conducted, but there are much less works on studying development of abilities to solve the closed creative problems. As to the investigations, also at the typological level, of solution features of the creative divergent and creative convergent tasks by people with different preferences in use of the available abilities, different motivations and components of self-consciousness, so far they have not actually been carried out. (see reviews in works by Bogoyavlenskaya, 2006; Druzhinin, 1996; Ilyasov, 2009; Nagibina, 2009; Ponomarev, 1990; Semenov, 1990 etc.).

In relation to preferences of rationality (awareness) or irrationality (unawareness, intuition) of cognitive processes, and also their orientations on the world (object-directed) or on themselves in the world (subject-directed), making system of types offered by N.L. Nagibina, in literature there are available only observations of scientists and workers of art demonstrating existence of such preferences and their important role in creative activity.

We will consider it on an example, having taken three models of insight by representatives of the German classical philosophy – Schelling, Hegel and Kant – all three having in cognition domination of the object-directed motivation, but different preferences in rationality and irrationality of cognition. In the first case the solutions happen by using means of science (logical conclusions and experience considerations), in the second – by means of art (contemplation and grasping of the ideas of harmony). Namely, the mentioned typological features in their models of creativity are:

1. Schelling F. W.J. - irrational, extramental processing of information dominates in cognition.
2. Hegel G. F. -rational, realized processing of information dominates in cognition.
3. Kant I. - equivalence of the rational, aware and irrational, unaware, extramental processing of information in cognition

For Schelling the creative act – the act of art – transition to pure contemplation of objective harmony of the world. He puts science below art whenever possible to learn and describe the world. Respectively, Schelling considers the highest step of knowledge ability of an exit out of consciousness limits, ability to adjoin directly to the ideas of the world in the form of symbolical images.

The model of insight is a step process of release from the I and from the consciousness, achievement of the culmination in this process when I merges with the Universe and the directly not realized clear ingenious solution images are given to the person. "Art has already reached what the science can just approach" ("System of transcendental idealism").

For Hegel the reflection allows to get into any truth, she also is an essence of the creative act in the movement and development. "Experience which consciousness makes concerning itself, ... all kingdom of the truth of spirit can capture" ("Spirit phenomenology").

For Kant creative process - the act of balance between sensuality and rationality, between art and scientific knowledge. Both rely on imagination. Knowledge gets esthetical coloring, and the esthetical becomes cognitive. The logic throws reproach to sensuality in superficiality and singularity of knowledge. The return reproach to mind – in dryness and abstractness. "Beauty is a flower, and science – a fruit" ("Anthropology").

The Subject or object directions of knowledge define a format of "a methodological matrix" within which the creative problem is placed, and also the purposes of solution of the task being solved. Artists point to this basis for classification of creative types. "Despite an infinite set and a variety of types of human endowments, creative types in art are excessively small in connection with small number of types of human consciousness, types of understanding of "...that there are I" and "not I", being a basis of a creative intuition" (P. Suvchinsky from the book "Igor Stravinsky. Chronicle. Poetics").

For examples, we will take representatives of two extreme positions: 1) Stravinsky I. - subject-directed cognition, and 2) Mozart W. A. - object-directed cognition.

Igor Stravinsky, for the creative act basis put pleasure and the activity connected with search of pleasure. "We dig waiting for pleasure, conducted by our intuition as suddenly we encounter an unknown obstacle. We feel a shock, and this shock impregnates our creative force" ("Musical poetics").

W.A. Mozart created as if "from spirit of the music", being under the power of the gushed musical images. He saw the whole composition entirely in all her parts. It was necessary only to write down it. "The first creative act at the same time generated also strongly developed, structurally accurate musical image" (G. Abert. "W. A. Mozart").

Summarizing briefly the general and the typological in the content of insight model in the variant, offered by the authors of this report, it is possible to reduce them to the following provisions: the general - the highest level of motivation to solve a problem, ability to concentrate efforts for a problem solution, knowledge base, strong ability to guessing, seeing analogies, to generalize, flexibility and originality of thinking, the speed of information processing and certain other factors of creative potential;

the typological by preferences in use of abilities - the ratio of award (realized) and unawared (intuitive, extramental) in problem solution processes, the ratio of subject and object directions of cognition, which defines purposes of the task solution, the components and structure of the problem solving processes. On the basis of empirical data 12 options of ratios are allocated and described within the system of types by Nagibina (psychosmology). For each type characteristics of creative style are given.

In building the model of insight it is necessary to expand considerably studying of typological aspect of the creative tasks solution process, including application of experimental techniques, as important aspect of the creative processes remaining still very poorly investigated.

### References

- Die Populäre Psychologie der Typen. Teil 1 / W.Red. N. Nagibina. Berlin, IIDP, 2010.
- Ильясов И.И., Нагибина Н.Л. About bases of Typological system // Psychosmology. Berlin, IIDP, 2007.
- Sternberg R.J. A Three-Facet Model of Creativity // The Nature of Creativity. New York: Cambridge University Press, 1988.
- Sternberg R.J. Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development // Human Development. 1988/ Vol. 31.
- Аберт Г. В.А. Моцарт. В 4-х т. Т.1/ М.: Музыка, 1989.
- Артемцева Н.Г. К вопросу о содержании общего, типологического и единичного в составе психики // Вестник университета (ГУУ). Серия: Социология и управление персоналом. 2007. № 3.
- Артемцева Н.Г., Ильясов И.И., Миронычева А.В., Нагибина Н.Л., Фивейский В.Ю. Познание и личность: типологический подход. М.: Книга и бизнес, 2004.
- Богоявленская Д.Б. Психология творчества сегодня // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / под общей ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006.
- Всероссийский теоретический семинар «Модели инсайта». М.: ИП РАН, 2017.
- Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992.
- Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996.
- Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. М.: МГУ, 2001.
- Кант И. Антропология. СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1900.
- Нагибина Н.Л. Мастера российского джаза. Психологические портреты. М.: ИП РАН, 1999.
- Нагибина Н.Л. Введение в психосмологию. М.: МГУДТ, 2014.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990.
- Популярная психология типов. Ч. 1. / под ред. Н.Л. Нагибиной. М.: IIDP, 2009.
- Стравинский И. Хроника. Поэтика. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.
- Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1987.

## **ПСИХОЛОГИЯ МОДЫ: ФАКТОРЫ МОДЫ И ТИПЫ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ МОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

Исследованы ключевые факторы в движении и развитии моды в сфере одежды и аксессуаров. Среди них названы: новизна, подражание, конформизм, замещение других потребностей, самовыражение, творчество, искусство, эстетическое воздействие, культурные слои одежды. Выделены и проанализированы типы личности в сфере моды по ключевым аспектам деятельности: законодатели моды, передовой отряд, второй эшелон, массовый потребитель, запоздавшие клиенты, невольные последователи, портные, модели, производители, оптовые и розничные продавцы.

Ключевые слова: психология моды, факторы моды, творчество, искусство, эстетическое воздействие, типы личности.

## **PSYCHOLOGY OF FASHION: FACTORS OF FASHION AND TYPES OF PERSONALITY IN SPHERE OF FASHION ACTIVITIES**

**I. N. Karitsky**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Key factors in movement and development of fashion in sphere of clothing and accessories were studied. Among them, there are novelty, imitation, conformism, replacement of other needs, self-expression, creativity, art, aesthetic impact, cultural layers of clothing. Types of personality in field of fashion for key aspects of activity are identified and analyzed: fashion legislators, vanguard, second echelon, mass consumer, belated customers, unwitting followers, tailors, models, manufacturers, wholesale and retail sellers.

Keywords: fashion psychology, fashion factors, creativity, art, aesthetic impact, types of personality.

Мода относится к социальным феноменам широкой представленности. Собственно, в любой социальной сфере есть свои модные тенденции и предпочтения в тот или иной актуальный период времени. Говорить о моде в широком смысле можно только абстрактно, гораздо продуктивнее исследовать модные явления и тренды на конкретном материале. В частности, в сфере одежды и аксессуаров.

Мода обычно трактуется как некоторый набор предпочтений в определенной сфере в тот или иной период, который обусловлен не функциональными особенностями вещей или способов осуществления деятельности, а определенного рода субъективностью, как личной, так и групповой, основанной на неявно выраженной причинности. По-видимому, одним из причинных факторов является новизна в смысле замены привычного и рутинного на измененное в каких-то отношениях, но с сохранением прежней функциональности. Существенно, что аспект функциональности вещи или способа деятельности является неизменным, стабильным, а меняется внешнее оформление, которое не меняет функциональности. Новизна рассматривается как самостоятельный фактор моды, но обычно не исследуются каузальность самой новизны. Возможно, за ней скрываются биологические основания. В числе других причин моды называют подражание и конформизм. Эти механизмы обнаруживаются также в области моды в одежде и аксессуарах (Килошенко, 2014; Свендсен, 2012).

Хотя подражание является, прежде всего, биологическим механизмом, свойственным высшим животным и человеку на ранних онтогенетических стадиях развития, а для ребенка и

важнейшим способом социализации, в сфере моды говорить о подражании можно только с учетом других факторов, а не в чистом виде, поскольку подражание в сфере моды является весьма избирательным. Одним из таких дополнительных факторов является авторитет или некоего рода ценность того или чего, кому или чему подражают: например, авторитет модельера или ценность бренда. Подражать неизвестному модельеру или нераскрученной марке одежды в массовом порядке не будут. Конформизм является обычным и необходимым механизмом социализации людей, но в сфере моды он действует не на начальных этапах становления модных трендов, а в ситуации, когда, они достаточно раскручены, когда уже «все так одеваются» и «ты выбиваешься из общей массы», т.е. конформизм продвигает моду к ее пиковым проявлениям, а вместе с тем и к ее закату.

Иногда также говорят, что мода отражает потребность индивида в самовыражении, творчестве, замещении других потребностей и т.п., что также может быть верно для отдельных личностей. Вопрос самовыражения довольно неоднозначен, т.к. не вполне ясно, в чем именно заключается самовыражение, если индивид следует некоторой общей тенденции, а не своему оригинальному стилю. Точно также для творчества требуется личное усилие, собственный поиск в сфере одежды и аксессуаров, а не присвоение результата чужого творческого труда. В обоих случаях мы можем говорить о вторичном и, с позволения сказать, пассивном самовыражении и творчестве, поскольку элементы соотнесения с собой (самовыражение) и поиска из ряда предложенного (творчество) все же наличествуют. Существенно интереснее аспект замещения других потребностей. Когда человек не может по разным причинам удовлетворить свои важные потребности, он может в превращенной и сублимированной форме реализовывать их в сфере следования моде (Килошенко, 2014; Парфенюк, 2012; Сироткина, 2016-17).

Еще два явления, которые следует учитывать в сфере моды в одежде и аксессуарах, это тесное примыкание работы модельера к области искусства и несомненное эстетическое воздействие, которое производят предметы одежды и аксессуаров на потребителя. Соответственно, они также являются факторами движения и развития моды. мода, особенно высокая мода это сегодня несомненная сфера творчества и искусства. Поэтому мода должна исследоваться также в аспекте специфического вида искусства со своими особенными закономерностями, своеобразием художественных приемов и способов воздействия на потребителя. Существует категория потребителей моды, на которых дизайн одежды и аксессуаров производят особо сильное эстетическое впечатление. Соответственно, это впечатление выступает далее фактором продвижения определенных модных образцов в более широкое социальное пространство. К этим двум факторам примыкает еще один – принадлежность определенной, уникальной, часто избранной, группе поклонников моды, конкретных кутюрье или определенным модным домам. Такие поклонники выступают носителями специфической идеологии моды и активно продвигают определенные модные тренды (Артемцева, Грекова, 2016а; 2016б; Бруард 2006; Петренко, 2014; Ффулкс, 2011).

До определенной степени факторами развития и продвижения моды являются культурные слои одежды, которые в той или иной степени воспринимаются и осознаются потребителями и другими социальными акторами, а также определяют их поведение. Основные культурные слои одежды: адаптивный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный. Адаптивный слой связан с защитой от природных факторов среды. Функциональный слой связан с тем, что одежда отвечает требованиям конкретной деятельности или ситуации. Символический слой одежды обозначает социальные статусы. Регуляционный слой – координирует особенности социальных отношений. Индивидуальный – связан с личными предпочтениями. На первом этапе исследования культурные слои выявляются в качественном исследовании и на его основе применяются уже количественные методики (Антоненко, Карицкий, 2015а; 2015б; 2015в; 2016; Медведева, 2016). Причина в том, что определенные сочетания элементов этих слоев формируют стилевые особенности одежды и аксессуаров, создают модельные образцы, а также зачастую размывают прежние границы, что особенно характерно для символического и регуляционного слоев. Размытие границ может происходить как в сто-

рону повышения, так и понижения прежних признаков статуса: повышение социального статуса – использование в повседневной одежде элементов более престижной или дорогой одежды, понижение статуса – нарочитое использование элементов одежды низких социальных групп (например, рваных джинсов). Культурный и социальный аспект одежды и аксессуаров сегодня является областью интенсивного анализа (Стивенсон, 2012; Тейлов, 2014; Энтуисл, 2007).

Рассматривая пространство модной деятельности мы без труда в ней обнаруживаем несколько хорошо выраженных психологических типов. Прежде всего, это «законодатели моды». Хотя это социальная группа включает в себя людей разных видов деятельности, истинными законодателями в ней выступают художники-модельеры (кутюрье), например, такие, как Чарльз Фредерик Уорт, Поль Пуаре, Коко Габриэль Шанель, Кристиан Диор, Ив Сен Лоран, Карл Лагерфельд, Валентино Гаравани, Джанни Версаче, Миуччи Прада, Эльза Скиапарелли, Олег Кассини и др. Психологические особенности этого типа, несмотря на все многообразие вариаций: оригинальность, творческие способности, эстетическое чутье, целеустремленность, понимание своей миссии, независимость, самостоятельность, самоуверенность, негибкость, гибкость и вариативность ума в использовании вариантов решения проблем, настойчивость, деловая коммуникабельность, заикленность на деле, иногда тщеславие и т.п. В любом случае, благодаря своим качествам и способностям они создают новый модный продукт, который завоевывает мир.

Далее следует психологический тип «передовой отряд». Это те, кто отслеживает новейшие тенденции моды, неизменно посещает показы мод, выписывает журналы мод, смотрит по телевидению и в Интернете модные шоу, подхватывает и демонстрирует в повседневном социальном пространстве самые последние модели одежды, и всячески, но неосознанно, распространяет модные тренды на первом этапе их распространения. Без передового отряда распространение моды невозможно, это первый весьма заинтересованный посредник между творцами моды и массовым потребителем, хотя еще малочисленный. В чем-то он противостоит обществу, демонстрируя нечто отличное от привычных образцов. Психологические особенности этого типа: острая включенность и погруженность в сферу моды, одежды, аксессуаров, эта включенность – на уровне главного смысла жизни, высокая эстетическая впечатлительность от одежды, понимание одежды, чувство ее культурных слоев, пристрастие к новизне, часто определенная доля нонконформизма, демонстративность, самовыражение через одежду и аксессуары, потребность во внимании со стороны окружающих и т.д.

Следующим опосредующим звеном выступает «второй эшелон». Во многих отношениях эта группа схожа с передовым отрядом. Но если первые сделали главное усилие: продемонстрировали в повседневной жизни новейший модный образец, пробили брешь в массовых однотипных образцах одежды, то вторые расширили эту брешь, увеличили социальную демонстрацию новейших образцов в десятки раз. Они представляют собой непосредственный переход к массовому потреблению новой модной линии, нового стиля одежды. Для них характерны те же психологические черты, но в гораздо меньшей степени выраженности. Они лишь изредка посещают показы мод, иногда посматривают соответствующие передачи и журналы. Они признают ценность моды, но она не основной смысл их жизни, хотя и весьма существенный.

Когда круг моды достаточно широко разошелся в социуме, к нему начинают подключаться массы потребителей (социальная группа «масса»), для которых следование моде – это, скорее, следование общей тенденции, приспособление к общественным требованиям, чем противопоставление ему. Второй эшелон имеет тенденцию расширяться, массовый потребитель в пространстве социума, в повседневности, на телевидении, в магазинах одежды и т.д. все время сталкивается с новыми образцами одежды, их носят все больше людей, и массовый потребитель подключается к этому процессу. Как только массовый конформист подключился к потреблению модных образцов, мода достигает своего пика, некоторое время держится высоких значений, а потом сходит на нет, хотя все еще отдельные «запоздавшие клиенты» могут

следовать ее шаблонам в силу разных причин: возраста, финансового положения, личных пристрастий или, наоборот, безразличия к моде. Следует отметить, что моду создают по преимуществу нонконформисты, а следуют ей на развитой стадии конформисты, такова странная диалектика этого процесса.

Существует также социальная группа «невольных последователей» или «случайных попутчиков», которые находятся в мейнстриме моды в силу того, что ассортимент одежды и аксессуаров таков, что ничего другого выбрать нельзя. Они приобретают вещи по каким-то своим критериям, часто – функциональности, а не модности, но поневоле их выбор обусловлен предлагаемыми модными линиями.

В индустрии моды, конечно, присутствуют и другие типы деятелей со своими психологическими характеристиками: модель, портной, производитель одежды или аксессуаров, оптовый продавец, розничный продавец и т.д. (Зимовщикова, Карицкий, 2015, с.188-191). Каждый из них играет свою необходимую социальную роль в продвижении моды, хотя для части из них заинтересованность носит в основном экономический характер. Например, производитель одежды или аксессуаров это, прежде всего, профессионал в области коммерции, который специализируется в области одежды и модной индустрии и является в ней экспертом. Он рационален, предприимчив, критерием активности для него выступают не эстетические особенности одежды, а ее маркетинговые и коммерческие характеристики, хотя эстетика также присутствует на втором плане, а также выходит на первый, если непосредственно определяет потребительский успех. Существуют различные пути, по которым предприниматель или бизнесмен попадает в сферу производства одежды и модную индустрию. Конечно, иногда это случайное стечение обстоятельств, когда человек начинает работу в данной сфере, постепенно становясь специалистом и достигая больших результатов. Но чаще все же есть достаточная предопределенность. Во-первых, часто производство одежды или смежных товаров является семейным бизнесом, и тогда происходит наследование предприятия и развитие его в меру способностей. Во-вторых, все известные модельеры самостоятельно или с помощью предпринимателей основали и развили свое производство одежды. То есть в одном случае они сами обнаружили предпринимательскую и коммерческую жилку в себе, в другом – они продолжали заниматься творческой стороной дела, созданием новых моделей одежды, а предприниматель взял на себя коммерческую сторону вопроса. Например, Коко Шанель в 1921 году инициировала создание духов Шанель №5, но коммерческие вопросы по финансированию производства и продажи духов были в ведении предпринимателя П.Вейтермера. А коммерческий успех Д.Дольче и С.Габбана обусловлен их непрекращающимися усилиями на протяжении многих лет. Достижения компании Лакост (одежда, обувь и др.) в значительной степени обусловлены правильной коммерческой политикой, определенные линии товаров которой сформировали модные тенденции (рубашки для спорта, цветные рубашки, парфюмерия).

Оптовый и розничный продавец в чем-то схожи с производителем одежды. По ряду психологических характеристик оптовый продавец сравним с производителями, но он более индивидуалистичен, часто проявляет существенную активность по продвижению определенных моделей и стилей по эстетическим, а не коммерческим соображениям. Аналогично у продавца в розничной торговле в большинстве случаев имеется существенный интерес к одежде, моделям и стилям как таковым, но для него часто на первый план выходят соображения коммерции. Тем не менее, этому типу принадлежит важная роль в распространении одежды и модных стилей одежды, т.к. он непосредственно соприкасается с потребителями. Портной – еще один посредник между модой и потребителем, который по индивидуальным заказам, зачастую опережая массовые тенденции в одежде, шьет модные платья. Он, прежде всего, высококлассный профессионал в своей области, хорошо ориентирован в моде, чаще всего имеет постоянных клиентов. Представлен разными психологическими типами, обычно имеет творческое начало и во всех случаях имеет хороший контакт со своими заказчиками.

Таким образом, основными факторами в движении и развитии моды являются: новизна, подражание, конформизм, замещение других потребностей, самовыражение, творчество и искусство, эстетическое воздействие, структура одежды, особенно ее социальное содержание,

выражаемое в понятии культурных слоев. Сфера модной деятельности также представлена определенными типами личности: законодатели моды, передовой отряд, второй эшелон, массовый потребитель, запоздавшие клиенты, невольные последователи, портные (швеи и швей), модели, производители, оптовые и розничные продавцы, каждый из которых характеризуется своим психологическим своеобразием.

### Литература

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная перцепция культурных слоев одежды // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ - 2015): сб. мат-лов междунар. науч.-техн. конф. М.: МГУДТ, 2015а. С. 202-206.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015б. № 3 (76). С. 44-50.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология системогенеза одежды и моды // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015в. С. 168-170.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. 2016. С. 6-13.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Методика «шкала отношения к моде» (ШОМ) как диагностика личностных представлений о моде // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016а. С.18-24.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016б. №52 (94). С.132-141.

Бруард К. История костюма в контексте культуры // Теория моды. 2006. Вып. 1.

Зимовщикова Д.Г., Карицкий И.Н. Психологические типы мужчин в индустрии моды // Инновационное развитие легкой и текстильной промышленности: сб. мат-лов Всерос. науч. студ. конф., 14-16 апреля 2015 г. МГУДТ. Ч.2. М.: МГУДТ, 2015. С.188-191.

Килошенко М.И. Психология моды. СПб., 2014.

Медведева Г.И. Особенности индивидуального интервью в качественном исследовании // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.281-285.

Парфенюк Д.В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур и молодежи, ориентированной на доминирующую культуру // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.169-173.

Петренко В.Ф. Психосемантика искусства. М.: Макс Пресс, 2014.

Свендсен Л. Философия моды. М., 2012.

Сироткина И. Одежда как правда и как новая мифология: костюмированные перформансы перестройки // Теория моды. 2016-17. Вып. 42.

Стивенсон Н. История моды в деталях. С XVIII века до наших дней. М., 2012.

Тейлор М. Культурный переход. Мода в контексте культурного диалога между коммерцией и искусством // Теория моды. 2014. Вып. 32.

Ффулкс Ф. Как читать моду. Интенсивный курс по моде и стилю. М., 2011.

Энтуисл Дж. Мода и плоть: одежда как воплощенная телесная практика // Теория моды. 2007. Вып. 6.

## **РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ПОЯВЛЕНИИ МОДЫ**

**М. И. Килошенко**

**Консалтинговое агентство «Доминанта», Санкт-Петербург, Россия**

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования роли социальной креативности в появлении моды. Выявлено, что вербальная сензитивность, невербальная сензитивность и социальное воображение являются основными компонентами социальной креативности субъекта моды. Установлена связь между компонентами социальной креативности и восприятием индивидом себя как «активного» или «пассивного» участника моды. Вербализация трендов в тех или иных сферах жизни способствует возникновению потребности следовать моде у чувствительных к вербальным сообщениям индивидов. Чувствительные к невербальным сообщениям субъекты моды способны стать законодателями принципиально новой моды.

Ключевые слова: вербальный код моды, активность следования моде, социальная креативность, вербальная сензитивность, невербальная сензитивность, социальное воображение, субъект моды.

## **ROLE OF SOCIAL CREATIVITY IN EMERGENCE OF FASHION**

**M. I. Kiloshenko**

**Counseling Agency «Dominanta», St Petersburg, Russia**

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the role of social creativity in the emergence of fashion. It is revealed that verbal sensitivity, non-verbal sensitivity and social imagination are the main components of social creativity of the subject of fashion. A connection has been established between the components of social creativity and the individual's perception of himself as an "active" or "passive" fashion participant. Verbalization of trends in certain spheres of life contributes to the emergence of the need to follow the fashion of individuals sensitive to verbal messages. Persons sensitive to non-verbal messages can become legislators of fundamentally new fashion.

Keywords: verbal code of fashion, activity of fashion following, social creativity, verbal sensitivity, non-verbal sensitivity, social imagination, subject of fashion.

Экологичность, функциональность и персонифицированность – эти категории сегодня все чаще применяются в качестве критериев оценки моды. И, если первые две категории легко вписываются в привычный, но стремительно устаревающий, контекст моды как массовидного стандартизированного явления (Vogardus, 1942; Парыгин, 1999), то категория «персонифицированность» заставляет взглянуть на моду с точки зрения конкретного индивида со всей совокупностью его индивидуальных, индивидуальных и личностных характеристик (Антоненко, Карлицкий, 2016; Килошенко, 2014). Смещение парадигмы современной моды из предметного контекста в социальный влечет за собой более пристальный научный интерес к прогнозированию реального и/или виртуального поведения субъекта моды на основе анализа большого объема данных, и, прежде всего, особенностей его личности.

Следование моде рассматривается как одна из форм социальной активности человека, предполагающая обязательное сравнение себя с другими людьми (Абульханова-Славская, 1991; Килошенко, 2014). Некоторые особенности восприятия личностью себя как участника моды были обнаружены в процессе апробации визуально-аналоговой шкалы для оценки активности субъекта моды (Килошенко, 2011, с. 34-37). В частности, при сравнении своей степени активности в моде с активностью других людей, человек склонен оценивать себя менее активным. При этом он сначала ориентируется на свое непосредственное окружение («друзья», «коллеги», «знакомые») и только потом на референтные группы («девушки и молодые

люди 20-30 лет», «активные члены общества», «люди, способные выразить себя»), членом которых он может и не быть.

Самооценка активности в моде вторична по отношению к оценке моды в целом и оценки активности. Люди сначала создают моду, выстраивая сложную систему взаимоотношений, и только затем, будучи субъектом моды, начинают сравнивать себя с другими по степени активности. Изучение психологических основ создания моды и личностных детерминант поведения человека в моде открывает возможности для прогнозирования этого поведения. Практическая значимость результатов подобных исследований будет возрастать по мере внедрения высокотехнологичных гибких производств, их объединения в сеть «фабрик будущего».

Одним из информативных личностных параметров субъекта моды может выступать социальная креативность. Изучение особенностей связи активности следования моде с социальной креативностью личности продолжает серию исследований личности в моде (Булыгин, Джинджа, 2016, с. 122-125; Килошенко, 2015, с. 42-44; Чичук, 2006). Современная мода представляет собой многовекторное коммуникативное пространство. В связи с этим современнику требуются дополнительные личностные ресурсы, чтобы освоиться в этом пространстве. Социальная креативность является, на наш взгляд, таким ресурсом. Быть просто креативным уже недостаточно, необходимо быть социально креативным. По мнению Г.Фишера, «большая часть креативности человека социальна, она возникает в результате деятельности в социальном контексте, взаимодействии с другими людьми, в которых воплощен коллективный ум. Социальная креативность - это не роскошь, но необходимость, вызванная проблемами, с которыми люди сталкиваются в XXI веке» (Фишер, 2005, с. 57).

Мода объективируется в ситуациях межличностного взаимодействия, нетривиальных и развивающихся весьма динамично, поэтому социальная креативность, возможно, и является одним из факторов влияния на данный процесс. В этом смысле определение социальной креативности, которое дает А.А. Поппель, – «способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия», - представляется более точным. (Поппель, 2006, с. 2). С научной и практической точек зрения было бы интересно проследить, существует ли связь между социальной креативностью и активностью в моде, возможно ли на основе этой связи делать прогнозы поведения личности.

В исследовании приняли участие девушки - студентки гуманитарных высших учебных заведений Санкт-Петербурга (N=68, средний возраст 20 лет). Для проверки гипотезы о наличии связи между социальной креативностью и активностью в моде был использован следующий диагностический инструментарий: (1) методики для измерения компонентов социальной креативности (невербальная сензитивность, вербальная сензитивность, социальная мотивация, социальное воображение): САТ, Э. Шостром; методика «Потребность в общении», М. Ю. Орлов; тест «Социальный интеллект», Дж. Гилфорд. (2) методики для измерения самовосприятия активности в моде: Визуально-аналоговая шкала для оценки активности субъекта моды, Килошенко М.И., анкета «Потребность следовать моде», Килошенко М.И., Ткачева И.А. (3) Тест 16PF, Р. Кеттелл (форма С).

Учитывая показатели самооценки активности в моде, выборка была разделена на две группы («активная» и «пассивная»,  $t=-8,84$ ,  $p\leq 0,01$ ). «Активные» ориентированы вовне, легко устанавливают контакты с другими людьми, склонны к циклотимии, мыслят конкретными образами и чаще, чем «пассивные», испытывают потребность следовать моде. «Пассивные» же избирательны в контактах и более способны к решению абстрактных задач. Очевидно, что именно «активные» в силу своих особенностей «разгоняют» и распространяют моду. «Пассивные» включаются в моду осторожнее, взвесив все «за» и «против». Может показаться парадоксальным, но у них выявлены предпосылки стать законодателями моды, о чем свидетельствуют полученные в результате исследования данные.

В структуре личности «пассивных» социальная креативность представлена таким компонентом как социальное воображение ( $r=-0,57$ ,  $p\leq 0,01$ ). Сравнивая свою активность в моде с активностью других людей, испытуемые, относящиеся к группе «пассивных», считают, что

находятся на пике моды. Способность прогнозировать развитие социальной ситуации и чувствительность к обратной связи позволяют им успешно моделировать будущие ситуации. Рефлексивные характеристики личности и характеристики воображения играют в этих процессах главную роль. Такие люди умеют заранее выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. «Не следовать моде» не означает для них отказ от выражения индивидуальности. «Пассивные» целенаправленно подчеркивают свое отличие от других и, тем самым, привлекают к себе внимание публики, зачастую становясь вдохновителями новой моды.

Социальная креативность «активных» участников моды проявляется через вербальную сензитивность. Они способны без смысловых искажений воспринимать информацию о популярных новшествах и с присущей им экспрессией передавать об этом сообществу. «Активные» не испытывают тревоги, беспокойства в связи с удовлетворением потребности следовать моде и менее чувствительны к мнению окружающих по поводу своего внешнего вида, чем их визави. Индивиды легко экспериментируют со своим имиджем, ищут и находят вербальный отклик у окружающих.

Корреляционный анализ данных общей выборки подтвердил теоретическое положение о том, что нагнетаемое модой эмоциональное возбуждение, парализует критичность мышления и активизирует врожденные импульсы личности к совершению иррациональных поступков ( $r=-0,45$ ,  $p\leq 0,01$ ). Частота возникновения потребности следовать моде связана с показателями вербальной сензитивности ( $r=0,43$ ,  $p\leq 0,05$ ). В случае возникновения новой моды восприимчивость индивидов к вербальным сообщениям и способность к вербальной экспрессии послужит катализатором возникновения потребности следовать новой моде. Из этого следует, что пусковым механизмом моды остается слово. Чтобы возникла мода на «что-то», об этом «что-то» нужно рассказать словами, рассказать эмоционально, но без искажения смысла. Другими словами, создать «вербальный код» моды. Персонификация моды зависит от индивидуальной способности декодировать этот код. Например, если объявить, что в моде женское платье с оборками, на выходе получим персонифицированную моду: женские платья с разными оборками, маленькими или большими, кружевными или атласными и т.п. Это будет зависеть от того, кто декодирует «вербальный код» моды, какими качествами он обладает (психофизиологическими, социально-психологическими, экономическими и пр.).

Чувствительные к невербальным сообщениям субъекты моды (имеют высокие показатели невербальной сензитивности) будут в этом случае воспринимать себя менее активными участниками модной гонки ( $r=0,65$ ,  $p\leq 0,05$ ). Их «привязанность к невербальному образу» моды является сдерживающим фактором. Диапазон выбора этого типа субъектов определяется трехмерным пространством: «все», «ничего» или «принципиально другое». Неслучайно, именно такие люди демонстрируют инновационное или протестное поведение, становясь законодателями принципиально новой моды, которую еще предстоит описать словами, т.е. создать вербальный код.

В заключение отметим, что социальная креативность представлена в структуре личности субъекта моды такими компонентами как вербальная сензитивность, невербальная сензитивность и социальное воображение, и связана с восприятием индивидом себя как «активного» или «пассивного» участника моды. Вербализация трендов в тех или иных сферах жизни способствует возникновению потребности следовать моде у чувствительных к вербальным сообщениям. Чувствительные к невербальным сообщениям субъекты моды способны стать законодателями принципиально новой моды. Результаты исследования позволяют расширить знания о психологических особенностях субъекта моды и могут быть использованы для решения прикладных задач в области психологии, политологии, рекламы, журналистики, технологий и промышленного производства.

### Литература

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3 (76). С. 44-50.

Булыгин М.А., Джинджуа К.Б. Взаимосвязь личностных особенностей и отношения к моде // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста: Сборник научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Москва, 2016. С. 122-125.

Килошенко М.И. Психология моды. М.: Питер, 2014.

Килошенко М.И. Применение визуально-аналоговой шкалы для оценки активности субъекта моды // Современные проблемы психологии развития и образования человека: материалы III междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М.Кобриной, С.В.Чермянина, А.Г.Маклакова, Г.Ю.Авдиенко; Ленинград. гос. ун-т им. А.С.Пушкина. СПб.: АЙСИНГ, 2011. С. 34-37.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999.

Поппель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006.

Фишер Г. Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т.2, №4. С. 57-64.

Чичук Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социологических профессий). Автореф. дисс... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

Bogardus E.S. Fundamentals of Social Psychology. NY., 1942.

## **ТЕСТ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА ПЕРВЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ**

**Э. С. Кнох**

**Российская академия музыки им. Гнесиных, Москва, Россия**

В статье предлагается авторский тест на выявление уровня сформированности научно-педагогических знаний и педагогического мышления у студентов, прошедших курс обучения педагогике в музыкальном вузе (РАМ им. Гнесиных). Определяется рабочая трактовка понятия «педагогическое мышление». Описывается оригинальная авторская процедура тестирования, обосновывается валидность настоящего теста.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, педагогическое мышление, отбор тестового материала, тестирование студентов.

## **TEST OF PEDAGOGICAL THINKING FORMATION LEVEL AT FIRST YEAR STUDENTS OF MUSICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

**E. S. Knokh**

**Gnessin State Academy of Music, Moscow, Russia**

The author's test for identification of scientific-pedagogical knowledge and pedagogical thinking formation level at the students who have completed pedagogics course in musical higher education institution is offered. The working interpretation of the concept "pedagogical thinking" is defined. The original author's procedure of testing is described, the validity of the present test is proved.

Keywords: psychological-pedagogical diagnostics, pedagogical thinking, test material selection, testing of students.

Актуальность диагностики уровня сформированности научно-педагогических знаний и педагогического мышления у студентов, прошедших курс обучения педагогике в музыкальном вузе стоит особенно остро в связи с тем, что, как правило, студенты приходят педагогический вуз с целью повысить свой профессионализм, главным образом, в музыкальной деятельности. Педагогические же дисциплины становятся для них, скорее средством, а не целью.

Перед нами встала задача выбора средств и методов выявления степени овладения студентами определенным, заданным учебной программой, материалом и мерой осознанности, обобщенности и пластичности приобретенных знаний. Но просто проверить объем заученного материала и способность студента его интерпретировать – нас не устраивало по нескольким причинам. Во-первых, стандартная процедура проведения устных экзаменов не дает возможности в кратчайшее отведенное для этого время получить полную и достоверную информацию от студента и о нем самом. Во-вторых, по убеждению многих отечественных и зарубежных психологов, психо-эмоциональное напряжение, сопутствующее процедуре экзаменов, на многих студентов оказывает отрицательное влияние, блокирует мнемические и мыслительные процессы. Так, например, профессор Ливерпульского университета Эдвард Стоунс (Stones, 2002), ссылаясь на мнение своего английского коллеги Т. Фаутропа (Fawthrop), пишет: «Студенты иногда в открытую проклинают экзамены, которые кажутся им чем-то враждебным...» (Стоунс, 1984, с.355). В-третьих, сама диагностическая задача, – выявить актуальный уровень педагогического мышления, или его отсутствие у студента, – не соответствовала степени валидности в этом отношении экзаменационных условий и возможностей.

Здесь необходимо дать пояснение, что имеется в виду под термином «педагогическое мышление», поскольку само понятие логически имеет большой объем и может анализироваться по многим своим граням. Возьмем и выборочно процитируем Джавдата Валиевича Вилькеева, где ученый определяет сущность понятия: «Педагогическое мышление есть специфическая умственная деятельность педагогов-ученых и учителей, в процессе которой происходит ... субъективное конструирование педагогического процесса в соответствии с социальными целями воспитания и образования» (Вилькеев, 1992, с. 25-26). В этом определении хотелось бы подчеркнуть слова «субъективное конструирование педагогического процесса», к которым нам еще предстоит вернуться. Известный педагог-исследователь Мергалис Мергалимович Кашапов отмечает, ссылаясь на работы Сергея Геннадьевича Каргина, что в содержании профессионального мышления учителя отражаются «...те педагогические явления и связи между ними, которые помогают педагогу понять, что есть в педагогической действительности целое, что часть, а что общее и единичное» (Кашапов, 2000, с.49). «Мышление педагога, – заключает М.М. Кашапов, – требует от учителя системного видения педагогической действительности» (там же).. Добавим от себя: в педагогическом мышлении определяется порядок взаимоотношений компонентов целостной педагогической системы между собой, их логическая последовательность в действительной реализации педагогического процесса.

Нами было проведено психолого-педагогическое исследование по нахождению наиболее адекватного подхода к построению содержания учебной дисциплины «Педагогика», а также методического обеспечения процесса усвоения научно-педагогических знаний. Основной контингент обучающихся, охваченных экспериментальным обучением, а также и контрольную группу, составляют студенты первого курса Российской Академии музыки им. Гнесиных (РАМ им. Гнесиных) различных исполнительских специальностей. По учебному плану вуза на освоение учебной дисциплины «Музыкальная педагогика и психология» отводится 70 часов аудиторных занятий в год. Из них 35 часов приходится на усвоение собственно педагогических знаний во втором (весеннем) семестре. Поэтому содержание дисциплины, транслируемое в втором семестре, будем называть просто «Педагогика».

Цель формирования диагностической методики, заявленной в настоящей статье, состоит в сравнении результатов трех моделей обучения научно-педагогическим знаниям. Первая группа студентов (контрольная) осваивала содержание учебной дисциплины «Педагогика» по стандартной программе, построенной на основе учебника «Педагогика» под редакцией академика В.А. Сластенина (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2003).

Вторая группа студентов работала по моей авторской программе, основные принципиальные положения которой изложены в публикации 2014 года. Форма деятельности студентов при этом не выходила за рамки традиционных норм, принятых в академической сфере образования.

Третья группа студентов изучала дисциплину также по авторской программе, но при этом (на определенном уровне проработки учебного содержания) студенты вовлекались в процесс освоения «художественного продукта», коим являлась музыкально-сценическая постановка на тему основного понятийного аппарата педагогической науки и логики его реализации в практической педагогической деятельности. Автором данной статьи был написан сценарий мини-спектакля, включающий авторскую музыку и авторский литературный текст. Сценарий содержал несколько сольных песен и заключительное хоровое произведение «Дидактическая оратория», а также чтецкие фрагменты и речевые контакты действующих лиц на сцене.

Таким образом, учащиеся осваивали учебно-научный материал двумя путями: во-первых, в деятельности академического плана; во-вторых, в деятельности исполнения музыки по ходу развертывающегося сюжета театрализованной постановки, согласно сценарию. Подробное описание хода экспериментального обучения, средств, используемых в нем, и результатов будет дано в последующих публикациях. Здесь же целесообразно остановиться на обсуждении средств и методов диагностики уровня обученности, в частности, уровня сформированности педагогического мышления у студентов по истечении года занятий.

Перед нами встал вопрос о выборе средств контроля и оценки. Известно, что все психолого-педагогические диагностические средства делятся на тесты, анкеты, интервью, беседы, а также различные виды наблюдения, анализ продуктов творческой деятельности учащихся. В свою очередь, тесты различаются по форме, по целям и содержанию психологического исследования, последние из которых, как известно, включают тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и личностные методики (Мещеряков, Зинченко, 2006).

Наш выбор пал на средства, относящиеся к классу тестов достижений. В этой связи был сконструирован предметного характера тест, представляющий собой пятнадцать штук карточек, с нанесенными на них фундаментальными понятиями, которые в совокупности могут отражать структурный состав педагогического явления, а также общелогический ход учебного процесса. Эти понятия следующие: педагогические цели, содержание образования, субъект-педагог, субъект-ученик, учебная деятельность, педагогическое общение, процесс усвоения, педагогический контроль и коррекция, методы обучения, средства обучения, формы организации учебно-воспитательного процесса, дидактические принципы, воспитание, развитие, результаты обучения – всего пятнадцать наименований.

Испытуемому давалась инструкция: «Вам следует разложить карточки на плоскости стола таким образом, чтобы они отразили порядок вещей в протекании практической педагогической действительности, в которую «вписаны» два субъекта педагогической системы – педагог и учащийся».

Перечисленные номинации на карточках, естественно, не исчерпывают весь арсенал педагогических понятий и стоящих за ними практических педагогических процессов. И это сделано нами намеренно, по ряду соображений. Одно из них заключается в том, чтобы инициировать мыслительные действия у испытуемого, такие, например, как определение недостающего звена, необходимого для более полной прорисовки того или иного фрагмента педагогической системы (процесса). Другое состоит в том, чтобы создать простор для совместного с преподавателем рассуждения, которое незаметно перерастает в собеседование и непринужденный обмен мнениями, что, в свою очередь, способствует раскрепощению психики испытуемого и снятию всяческих личностных барьеров-зажимов, характерных, кстати, для экзаменационной обстановки.

Благодаря такому совместному обсуждению педагог-исследователь может вскрыть ход мысли студента, меру его понимания смысла и значения каждой научной категории (занесенной на карточку) и, следовательно, способность оперировать этими категориями, соотносить их содержание с реальным ходом учебного процесса, со спецификой деятельности в педагогической системе каждого субъекта в отдельности, или в их совокупности.

Проводя тестовое испытание, исследователь действует следующим образом. После того, как испытуемый разложит на столе карточки, начинается главная часть процедуры: педагог адресует студенту вопросы примерно следующего содержания:

– Почему эта карточка здесь, на этом месте? А может быть, ее лучше переместить в другое место (показывает)?

– Докажите, что данная карточка должна быть именно здесь, куда вы ее поместили.

– А каким образом эта группа карточек отражает определенный фрагмент деятельности педагога?

– А можете ли вы разложить карточки по-другому? И так далее.

Следует также заметить, что данный карточный тест позволяет развернуть в некотором роде интеллектуальную игру по поводу неопределенности некоторых карточек-понятий. Например, термин «воспитание» и «развитие»: это нечто относящееся к процессу или к целям, или к результатам? В этом случае данное обстоятельство открывает простор для дополнительного совместно с преподавателем рассуждения и умозаключений.

Кроме этого пассажа, студенту иногда предоставляется возможность, по желанию, составить несколько композиций из пятнадцати карточек и обосновать каждый из получившихся вариантов. Бывает так, что данная инструкция просто необходима, поскольку студент не сразу улавливает подходящий принцип раскладывания карточек, чтобы эксплицировать нужные логические взаимосвязи между ними, пользуясь только двумерным пространством (плоскостью рабочего стола). Иногда у студента возникает затруднение «вхождения в материал» и тогда требуются множественные пробы раскладывания карточек, как бы для настройки умственного и перцептивного аппарата.

Вообще говоря, анализируемый здесь тест, очень простой по форме, может быть использован не только в диагностических целях, но и в процессе освоения соответствующих фрагментов содержания обучения. Такие функциональные возможности нашего теста подмечали даже сами испытуемые, когда в этой роли оказывались аспиранты или слушатели ФПК, с которыми автору приходилось работать. Кроме того, отмечалась его процессуальная занимательность, влекущая за собой пучок положительных эмоций. К слову сказать, никогда не возникало у испытуемых отрицательного отношения к работе с карточками.

Фактически сконструированная нами методика не вписывается ни в одну стандартную номенклатуру. С одной стороны, набор карточек провоцирует отнести методику к невербальной группе тестов (Бодалев, Столин, 1987). Но с другой стороны, данная техника предусматривает взаимодействие педагога-исследователя со студентом в форме диалога, перерастающего в собеседование и непринужденный обмен мнениями, как уже отмечалось выше, что создает основание приписать ее к тестам вербального класса. Можно заметить здесь также признаки теста способностей и некоторые элементы проективной техники (Мещеряков, Зинченко, 2006). А в связи с развитием диалогических форм взаимодействия исследователя с испытуемым напрашивается некоторая аналогия с методом «клинической беседы» в психоанализе. Однако, наше беседа не направлена на вскрытие отрицательных эмоциональных «комплексов» в глубинах подсознательного, а направлена на конструирование ситуации творческого умственного поиска, нахождение наиболее адекватного решения тестовой задачи (разложение карточек), исходя из наличных знаний и уровня мышления испытуемого.

К слову сказать, уровень мышления в контексте данной диагностической техники не выводится на шкалы, не получает никакого количественного эквивалента. Здесь, скорее, решается вопрос по-другому: сформировалось ли у испытуемого мышление такого качества, которое дает возможность «субъективного конструирования педагогического процесса» (по Д.В. Вилькееву) или возможность определить «порядок взаимоотношений компонентов целостной педагогической системы между собой». Данная задача решается самим педагогом-

исследователем на основе анализа «объективного материала» – карточной композиции, составленной испытуемым, – и анализа субъективной оценки рассуждений и умозаключений своего «подопечного». Естественно, тест не свободен от субъективных моментов и зависит от уровня квалификации исследователя. В данном же случае, компетентность и уровень квалификации диагноста не должен вызывать сомнений, поскольку он сам и является разработчиком данного «карточного теста» и всего его диагностического инструментария.

И можно сказать, что репрезентативность методики обеспечивается во всех случаях анализа результатов тестовых решений испытуемыми путем сравнения этих результатов с «идеальной» (или «нормативной») конструкцией-схемой педагогического явления, которая преподносится всем обучающимся уже в начальном периоде освоения учебной дисциплины «педагогика».

Имеются основания утверждать, что сконструированная диагностическая техника отвечает требованию валидности. Как нам представляется, качество валидности здесь демонстрируется устойчивыми показателями корреляции «положительных» решений у испытуемых, реально и добровольно прошедших курс экспериментального обучения, с «отрицательными» решениями у тех студентов, которые обучались в условиях традиционной подачи учебного материала на лекциях, либо учились самостоятельно, либо вовсе не касались данного предмета. Валидность также подтверждается, по нашему убеждению, соответствующими процессуальными моментами. Например, в начале беседы с испытуемым возникает впечатление слабой его подготовки, но по ходу дальнейшего обсуждения конфигурации расположенных карточек выясняется, что его знания все же позволяют решать предметно-логические задачи успешно. И действия сравнения, ближнего переноса, обобщения и абстрагирования ему доступны и используются в ходе осмысления сложной из карточек схемы вполне адекватно. Эти действия и лежат в основе способности «субъективного конструирования педагогического процесса», который осуществляется, естественно, на доступном студенту уровне.

### **Литература**

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды. Т.1. М., 1980. С.16-178.
- Большой психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2006.
- Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. Казань, 1992.
- Гуревич К.М. Психологическая диагностика. М., 1981.
- Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. 1982. №1. С.9-18.
- Каргин М.И. Основы психодиагностики. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т, 2008.
- Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000.
- Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / под. ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд. Моск. ун-та, 1987.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2003.
- Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984.

## **ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ И САМОВОСПРИЯТИЯ ЛЮДЕЙ С ТАТУИРОВКАМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ С 2012 ПО 2017 гг.)**

**А. А. Костригин**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В статье обсуждаются вопросы психологии восприятия и самовосприятия людей с татуировками. В настоящее время татуировки становятся все более распространенным элементом внешнего имиджа человека. В связи с чем очень важно проводить социально-психологические исследования, отражающие групповые и массовые установки по отношению к татуированным людям, а также изучать самоотношение, самооценку и самовосприятие самих субъектов, что даст возможность понять мотивы и смыслы ношения татуировок.

Ключевые слова: татуировка, психология татуировки, восприятие, самовосприятие, стигма, стереотип, предубеждение, самоодобрение.

## **ISSUES OF PSYCHOLOGY OF PERCEPTION AND SELF-PERCEPTION OF PEOPLE WITH TATTOOS (BASED ON FOREIGN STUDIES MATERIALS OF 2012-2017)**

**A. A. Kostrigin**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The article discusses the issues of the psychology of perception and self-perception of people with tattoos. Currently, tattoos are becoming an increasingly common element of the person's external image. In this connection, it is very important to carry out social-psychological research that reflects group and mass attitudes toward tattooed people, as well as to study self-attitude, self-esteem and self-perception of the subjects themselves, which will enable us to understand the motives and meanings of wearing tattoos.

Keywords: tattoo, tattoo psychology, perception, self-perception, stigma, stereotype, prejudice, self-esteem.

В настоящее время проводятся исследования в области психологии имиджа, внешнего вида и моды (Антоненко, Карицкий, 2014; 2015; 2016; Зимовщикова, Карицкий, 2015; Костригин, 2016; 2017; Рекун, Костригин, 2016). Одной из наиболее активно разрабатываемых тем является психологические вопросы восприятия татуировок. Татуировка является распространенным явлением в подростковом и юношеском возрасте, в субкультурных образованиях, криминогенной и девиантной среде. Вследствие этого, возникает понятие социальной стигмы - «приклеивание ярлыка» на человека, который носит татуировки, стереотипное отношение к нему. В данной работе нас будет интересовать отношение и восприятие людей с татуировками, а также самовосприятие и самоотношение у татуированных людей. Здесь будут рассмотрены некоторые современные зарубежные исследования (2012-2017 гг.), посвященные данным двум проблемам.

Восприятие людей с татуировками

Проблематика восприятия людей с татуировками относится к области социальной психологии. Стереотипирование, предубеждение, эффект ореола – это некоторые основные явления, влияющие на социальное восприятие и познание в ситуации общения с татуированными людьми.

М. Firmin, L. Tse, J. Foster, T. Angelini проводили анкетирование студентов, которые носят татуировки (Firmin, Tse, Foster, Angelini, 2012). Респонденты отмечают, что существуют социальные стигмы по отношению к таким людям, как они. Стигмы связаны с субкультурами, поколенческими различиями, социоэкономическим статусом. Среди субкультур, к которым

относят татуированных людей, респонденты отмечали байкеров, наркоманов, маргиналов, «бунтующих» (rebellious) и модных людей. Говоря о «поколенческих различиях», респонденты считают, что современное поколение относится к татуировкам более одобрительно и примирительно, чем предыдущее. С точки зрения социоэкономического статуса, существует стереотип, что татуировка – это признак низкого социального класса человека.

L. Dickson, R. Dukes, H. Smith, N. Strapko описывают результаты своего исследования (Dickson, Dukes, Smith, Strapko, 2014): женщины имеют более отрицательное отношение к татуировкам, чем мужчины, и в связи с большим количеством причин; существует позитивная корреляция между предубеждениями относительно негативных сторон татуировок и стигмой по отношению к татуированным людям (стигмы связаны со следующими параметрами: наркотическая зависимость, насилие, сексуальная распущенность, криминальное поведение); респонденты, у которых родственники или друзья имеют татуировки, проявляют меньшую стигматизацию по отношению к татуированным людям; возраст, количество татуировок и гендер не связаны со стигмой по отношению к татуированным людям.

N. Gueguen исследовал физическую привлекательность женщин с татуировками и без для мужчин (Gueguen, 2013). Как показал его эксперимент (ситуация: девушки лежали на пляже на животе, а на их спины были нанесены временные татуировки), 1) мужчины чаще вступали в контакт с девушками, у которых были татуировки; 2) мужчины воспринимали первое свидание с татуированными девушками как то, что это приведет к дальнейшим встречам и сексуальным отношениям.

N. Zeiler, E. Kasten изучали отношение респондентов-студентов к различным типам татуировок в связи с криминальными ассоциациями (Zeiler, Kasten, 2016). Ученые показали, что люди с татуировками воспринимаются как более склонные к преступному поведению, чем люди без татуировок. Также, ими установлено дополнительная дифференцирующая переменная: не все люди с татуировками воспринимаются как те, у которых высокие криминальные мотивы; такое восприятие татуированных людей зависит от вида татуировки. Исследователи разделяют татуировки на две группы: «агрессивные» и «мирные». Соответственно, и люди, обладающие тем или другим видом татуировки, оцениваются по-разному.

A. Mishra, S. Mishra показывают, что студенты технических специальностей и менеджмента и профессионалы в этих областях не считают, что татуировки не снижают шансы получить ту или иную работу, а также уверены, что татуировки не связаны с деликвентным поведением (Mishra, Mishra, 2015).

#### Восприятие себя в связи с татуировками

Восприятие самого себя, своего имиджа – уже область психологии личности. Отношение к себе – сложный феномен, зависящий от многих факторов. Мотивы нанесения татуировки, восприятие себя с различными элементами собственного имиджа, переживание стигматизаций, одобрение своего решения и внешнего вида – это некоторые из исследовательских вопросов в данной проблемной области.

Продолжим обсуждение результатов исследования, проведенного L. Dickson, R. Dukes, H. Smith, N. Strapko, которые касаются восприятия респондентами себя в связи с вероятным нанесением татуировки (Dickson, Dukes, Smith, Strapko, 2014). Респонденты, которые менее негативно относятся к людям с татуировкой, более вероятно могут сделать себе татуировку. То же самое можно сказать и о тех респондентах, у которых есть татуированные родственники или друзья. Наконец, чем больше у человека татуировок, тем более он расположен к тому, чтобы сделать в будущем еще одну.

J.R. Koch, A.E. Roberts, M.L. Armstrong, D.C. Owen получили парадоксальные результаты изучения связи наличия татуировок у человека и его самооодобрения (Koch, Roberts, Armstrong, Owen, 2015). Прежде всего, ученые описывают, что чем больше у человека татуировок, тем выше у него наблюдается уровень самооодобрения и депрессии. Это объясняется тем, что депрессивное состояние связано со стигматизацией и виктимизацией, в следствие чего, человек вероятнее будет продолжать наносить татуировки как элемент самовыражения

и самоутверждения. Также чем больше у девушек татуировок, тем большее удовлетворение они испытывают по отношению к изменениям имиджа своего тела. Однако, были получены и другие результаты. Девушки-студентки с татуировками на первом и втором году обучения имеют более низкий уровень самооодобрения, более высокий уровень депрессии и частые мысли о суициде.

L. Naude, J. Jordaan, L. Bergh проводили опрос студентов-психологов из Южной Африки (Naude, Jordaan, Bergh, 2017). Показано, что большая часть студентов не имеют предубеждений по отношению к татуировкам и половина из них не исключают мыслей о будущем нанесении себе татуировки. Респонденты готовы сделать татуировку, если она будет для них лично значима. Наиболее важными мотивами для нанесения татуировки являются ее символическое значение и ценность самовыражения личности.

#### Заключение

Нами обсуждались вопросы психологии восприятия и самовосприятия людей с татуировками. В настоящее время татуировки становятся все более распространенным элементом внешнего имиджа человека. В связи с чем очень важно проводить социально-психологические исследования, отражающие групповые и массовые установки по отношению к татуированным людям, а также изучать самоотношение, самооценку и самовосприятие самих субъектов, что даст возможность понять корреляции мотивов и смыслов ношения татуировок.

#### Литература

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология моды // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 105-110.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3 (76). С. 44-50.

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2016. С. 6-13.

Зимовщикова Д.Г., Карицкий И.Н. Психологические типы мужчин в индустрии моды // Инновационное развитие легкой и текстильной промышленности: Сборник материалов Всероссийской научной студенческой конференции. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2015. С. 188-191.

Костригин А.А. Психология потребительского поведения в сфере моды (по материалам зарубежных исследований) // Актуальные проблемы социальной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под научной редакцией О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. 2017. С. 33-37.

Костригин А.А. Современные зарубежные исследования психологии потребительского поведения в сфере моды // Наука. Мысль. 2016. № 10. С. 48-53.

Реун А.Е., Костригин А.А. Особенности самопрезентации и имиджа у представителей творческой и спортивной сфер профессиональной деятельности // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей. 2016. С. 135-139.

Dickson L., Dukes R., Smith H., Strapko N. Stigma of ink: Tattoo attitudes among college students // The Social Science Journal. 2014. Vol. 51. P. 268-276.

Firmin M., Tse L., Foster J., Angelini T. External dynamics influencing tattooing among college students: A qualitative analysis // Journal of College Student Development. 2012. Vol. 53. № 1. P. 76-90

Gueguen N. Effects of a tattoo on men's behavior and attitudes towards women: an experimental field study // Archives of Sexual Behavior. 2013. Vol. 42. № 8. P. 1517-1524.

Koch J.R., Roberts A.E., Armstrong M.L., Owen D.C. Tattoos, gender, and well-being among American college students // The Social Science Journal. 2015. Vol. 52. № 4. P. 536-541.

Mishra A., Mishra S. Attitude of professionals and students towards professional dress code, tattoos and body piercing in the corporate world // International Journal of Innovative Research & Development. 2015. Vol. 4. № 4. P. 324-331.

Naude L., Jordaan J., Bergh L. "My body is my journal, and my tattoos are my story": South African psychology students' reflections on tattoo practices // Current Psychology. 2017. P. 1-10.

Zeiler N., Kasten E. Decisive Is What the Tattoo Shows: Differences in Criminal Behavior Between Tattooed and Non-tattooed People // Social Sciences. 2016. Vol. 5. № 2. P. 16-20.

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**И.В. Лопаткова**

**Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия**

В работе представлены формы и технологии включения художественного способа познания психолого-педагогических феноменов в образование будущих учителей изобразительного искусства, приводится их теоретическое обоснование.

Ключевые слова: художественный способ познания, психолого-педагогические технологии, субъектность, художественное поле самоактуализации, индивидуальность.

## **ART WAY OF KNOWLEDGE IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION**

**I. V. Lopatkova**

**Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia**

The work presents the forms and technologies of the inclusion of the artistic way of cognizing the psychological-pedagogical phenomena in the education of future teachers of fine arts, and their theoretical justification is given.

Keywords: artistic way of cognition, psychological-pedagogical technologies, subjectivity, artistic field of self-actualization, individuality.

Психолого-педагогическое образование студентов музыкального, художественно-графического, филологического факультетов, несомненно, имеет свою специфику. Не только из-за того, что изучение психических феноменов должно проходить в контексте содержания будущей профессии, имеющей, как минимум три профессиональных составляющих: педагог, художник (музыкант и т.д.), психолог. Прежде всего потому, что в содержании (как в процессуальном, технологическом плане, так и в плане результата) технологически должна осуществляться интеграция эмпирического, научно-исследовательского и художественного путей познания. Для этого имеется ряд оснований.

Становление и развитие профессиональной идентичности будущих преподавателей изобразительного искусства имеет дополнительные сложности, по сравнению с, например, преподавателями географии, истории, математики. Связано это с очень сложной ролевой моделью будущей профессии. Разбирая ее содержание со студентами художественно-графического факультета МПГУ, мы обнаружили, как минимум, 14, как максимум – 56 ролевых позиций, которые за время обучения должен не только освоить студент, но и соотнести их со своими способностями, свойствами, идентифицировать их по отношению к своим целям, мотивам, мировоззрению. Важным фактором формирования и развития профессиональной идентичности, является образное содержание профессионального становления, которое интегрируется и репрезентируется в профессиональной идентичности студентов и актуализируется в художественно-

творческом воображении, действии и взаимодействии, что требует освоения профессиональных позиций с помощью специальных образовательных технологий, основанных на активизации воображения и эстетической реакции, порождаемых художественным творчеством. Одной из таких технологий является художественное поле самоактуализации (Лопаткова, 2009).

Следующим основанием для разработки специальных технологий психолого-педагогического образования студентов художественно-графического факультета является относительная эквивалентность образной структуры изучаемых психологических феноменов и художественных образов, что позволяет использовать их как эффективное средство в их познании. Изучая, например, феномен агрессии, студенты обращаются не только к теоретическим и практическим данным, но и к произведениям искусства, литературы, кинематографа, отображающим взгляды, переживания, отношение их авторов к этому явлению и воспринимая образы, вступают с авторами в активный интеллектуально-чувственный диалог, который развивается в пространстве художественных образов. Отметим, что данный способ изучения – обращение к произведениям искусства и литературы применяется и ведущими учеными. К примеру, при изучении и определении структуры славы, Л.Б. Шнейдер определяет структуры славы, ее сущностные характеристики (профанное и сакральное) не только исходя из данных авторской методики «Триединство», анализ мнений философов, социологов, психологов, но и обращаясь к произведениям литературы, искусства. Но это внешняя технологическая сторона изучения. Обратим внимание на следующую цитату. «Феномен славы процессуально организуется следующим образом: человек и его дела – молва – известность» (Шнейдер, 2016. с.21). Не требует глубокого анализа то, что в каждом компоненте данного феномена присутствует образное содержание, которое формируется на основе восприятия и самовосприятия успешности, ценности (социальной и личностной) совершенных человеком дел.

Также следует вспомнить о необходимости развития субъектности студентов. И в художественно-творческом, и в психолого-педагогическом направлениях. Сравнивая содержание тех компетенций, развитие которых является целью образования студентов высшей школы и возможности художественно-творческой деятельности, нельзя не обратить внимание на их взаимосвязь. В художественном творчестве активизируются процессы сопереживания и сотворчества, продуцируются эффекты узнавания и экономии психической энергии, развивается эмпатия, сензитивность, синестезичность и конструктивность личности. Это вполне соответствует содержанию развиваемых психолого-педагогических компетентностей.

В процессе обучения студенты овладевают разными способами, видами художественно-графического искусства, т.е. приобретают дополнительные возможности в умении видеть, чувствовать, оформлять и транслировать информацию о себе и мире. Необходимо интегрировать эти возможности в психолого-педагогическое содержание образования, предоставив им возможность изучения и овладения художественными технологиями как способом взаимодействия с учащимися, создания уникальной художественно-образовательной среды. Художественный образ – своеобразная интеграционная технология, так как в его содержании всегда представлено эмоциональное, когнитивное, деятельностное, личностное и социальное, отношение и понимание. Его содержание соответствует в этом плане содержанию большинства психических феноменов. Например, обратимся к определению доверия: «Доверие в широком значении – это встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности» (Антоненко, 2006, с. 276). В произведении искусства то же отношение автора к изображаемому объекту транслируется посредством художественного образа, интегрируя при этом авторское отношение и отношение зрителя. В процессе этой интеграции происходит динамика зрительского отношения, так как создаются новые ракурсы восприятия, возможности для порождения новых смыслов.

Следует остановиться на том, что художественный образ и образ Я понимаются в нашем подходе как феномены функционального и экзистенциального существования, которые обеспечивают самоопределение, персонализацию, самоорганизацию личности, с одной стороны, и являются результатом обозначенных процессов – с другой. В художественно-творческой деятельности, как ни в какой другой, инициируется становление индивидуальности.

Обратимся к мнению В.И. Слободчикова: «...индивидуализация предполагает тотальную рефлексивность всей своей жизни, трансцендирование ее пределов, и в то же время – обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к основному способу своей жизни. Индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, это прорыв за границы собственной самости – выход за границы вечного, вселенского, универсального и одновременно вход в уникальную подлинность самого себя». (Слободчиков, 2005, с. 169). И сравним это мнение с выше изложенным определением художественного образа. Вывод напрашивается сам собой: использование художественно-творческих технологий в становлении и развитии индивидуальности научно и эмпирически обоснованы. Таким образом интеграция двух способов изучения психолого-педагогических феноменов – научно-исследовательского и художественного является вполне логичной и продуктивной априори, так как предполагает создание своего собственного представления об изучаемом объекте, основанного на научно-теоретическом и эмпирическом знании, эстетически чувственном переживании, художественно-творческом воображении и восприятии и представленного в художественном образе (воспринимаемом или транслируемом).

Немаловажно, что внутренние и внешние художественные детерминанты развития личности будущих преподавателей изобразительного искусства являются основой их профессионального развития и как педагога - психолога, и как художника-психолога. К данным детерминантам мы относим: внутренние (уровень художественности субъекта) и внешние (художественность и эстетичность окружающей среды, степень погруженности в нее и взаимодействия с ней, количество и качество художественных образов, с которыми субъект контактирует). И здесь уже речь идет не только об образовательных технологиях, но и о психотехнике, как совокупности способов и технологий развития необходимых для эффективной профессиональной деятельности психологических, социально-психологических, личностных компетенций. Например, осуществление эмоционально-интеллектуального контакта с учащимися в художественно-творческом взаимодействии для создания нравственных, эстетических позиций по отношению к изображаемому, отображаемому материалу. Или совместному исследованию мира, или умению инициировать стремление к познанию, познавательный интерес. Или мотивировать учащихся на, казалось бы, не очень по их мнению нужное рисование кубов, шаров, различных учебных работ.

Все выше перечисленное является основанием для разработки модели психолого-педагогического содержания профессионального образования студентов художественно-графического факультета. Остановимся на некоторых основных элементах данной модели.

Основными характеристиками субъектности, развитию которых уделяется большее внимание в предлагаемой модели и которые составляют ее содержание, являются: способность к самоорганизации (синергетичность), научно-исследовательская, художественно-творческая и психолого-педагогическая индивидуальность и самостоятельность, способность к саморефлексии. Также при разработке модели учитывалось трехмерное пространство психологических факторов, детерминирующих эффективность развития: психологические особенности субъектов образования (студентов, педагогов), в частности, особенности личности, индивидуальности; особенности состояния и потенциала психических процессов (познавательных, формирующих, развивающих); особенности образовательной среды (совокупности внешних и внутренних условий, определяющих качество образования). Условно обозначим эти две стороны кубообразной модели развития субъектности как целевое и психолого-педагогическое содержание. Следующая составляющая (сторона) модели - методы и технологии, применяемые преподавателями высшей школы и самими студентами для субъектного освоения образовательно-профессионального пространства, точнее, его создания. Следует отметить, что каждая "точка" данной модели интегрирует особенности психологического содержания профессиональной деятельности художника и учителя, как субъектов художественно-творческой и психолого-педагогической деятельности. Таким образом, развитие индивидуальности и субъектности будущих учителей изо становится разнонаправленным и многомерным и не может осуществляться в элементарном дисциплинарном или междисциплинарном пространстве.

Технологическая составляющая модели включает:

1. Модульный подход: для освоения и присвоения информации по определенной тематике (блоку тем, объединенных по какому-либо принципу, например, возрастному) создается дисциплинарный модуль, в рамках которого студенты, совместно с коллективом преподавателей разрабатывают системы знаний по конкретной теме сразу с нескольких сторон.

2. Проблемная организация образовательной среды, которая должна сочетать в себе интенциональные и технологические характеристики, минимум, трех разнообразных образовательных сред: творчески-развивающего художественного пространства (самостоятельное создание художественных образов, участие в художественно-творческом взаимодействии, эстетическое развитие); научно-исследовательского пространства (обнаружение проблемы, постановка и исследование гипотез, проведение экспериментальной работы, разработка авторских технологий) и практико-ориентированной деятельности (результатов производственной практики, в ходе которой студенты сталкиваются с конкретными задачами, проблемами, и необходимость решения которых обеспечивает необходимый уровень их познавательной и мотивационной активности, заинтересованности в поиске теоретической и технологической информации).

3. Личностно-развивающее пространство, благодаря которому, студенты смогут обнаруживать в себе потенциально значимые для будущей профессиональной деятельности характеристики, использовать свою личную лабораторию для освоения образовательных психолого-педагогических и предметных (художественно-эстетических) технологий.

4. Художественно-творческое пространство, которое позволит интегрировать профессионально-предметные (художественно-творческих приемы, технологии, навыки и знания) и психолого-педагогические аспекты развития, инициировать синергетические процессы.

Основная технология, позволяющая интегрировать все выше обозначенные «точки» модели развития индивидуальности и субъектности – технология художественного поля самоактуализации, которое определяется как множество значимых осознаваемых и неосознаваемых взаимозависимых фактов, воспринимаемых и транслируемых в художественных образах и событиях, посредством которых создается необходимый для развития субъектности конфликт знания и незнания. В нем осуществляется смена алгоритмов развития. Характерный для познания алгоритм – от смысла и понимания к отношению, сменяется на алгоритм познания посредством художественного образа - от чувственного, эмоционального отношения - к образованию диалогичных смыслов, так как в основе художественного образа - противоречие. Это стимулирует оригинальный креативный подход к восприятию объекта познания и самовосприятию, разворачивает познавательную ситуацию в нестандартном плане, заставляет выйти за рамки обычных приемов и шаблонов, следовательно, инициирует субъектность.

Определение психических феноменов как, частично, продуктов художественной активности личности, ее творческой реальности, в которой интегрируются и репрезентируются образы тождественного и оригинального, личностного и социального, реального и воображаемого, осознаваемого и аффективного, позволяет обращаться к художественно-творческой деятельности с разных позиций. Как к способу, как к технологии, как к процессу взаимодействия, как к исследованию. Это способствует организации психотехнической подготовки студентов к эффективной профессиональной деятельности посредством расширения их субъектности в пассивно художественном, активном художественном и трансхудожественном взаимодействии образа Я и создаваемых, воспринимаемых и транслируемых художественных образов. Кроме этого, в художественном поле актуализируются значимые стороны Я и элементы окружающего мира, развиваются импровизационные возможности, за счет эстетической реакции (Выготский, 1968) снимаются интеллектуальные, социальные и коммуникативные барьеры.

Художественный образ познаваемого объекта способствует интеграции в единую динамическую композицию идеалов, ценностей, убеждений, мотивов, типажей, ролей, оценок, отношений, эмоций, что позволяет не только демонстрировать существующее на данный отрезок времени, но и создавать надличностное развивающее гипотетическое или реальное пространство. Формы организации художественного поля изучения психологических феноменов

можно объединить в три основных категории: интерактивные выставки, рефлексioпрактика (психологический театр), творческие лаборатории. Как показывает почти тридцатилетний опыт их включения в образовательное пространство разного уровня (высшее, среднее-специальное, дополнительное), наиболее эффективный технологический прием – художественно-творческая рефлексия научной и эмпирической информации.

### **Литература**

Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта; Наука, 2006.

Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.

Лопаткова И.В. Психологические основания и технология включения художественного творчества в процесс профессионального становления студентов. Автореф... доктора психол. наук. М., 2009.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.

Шнейдер Л.Б. Слава как сущностное свойство сознания и поведения. М.: ИИУ МГОУ, 2016.

## **СИМВОЛЫ И ИХ ТРАКТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕГО, ТИПОЛОГИЧЕСКОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО**

**А. В. Масленникова, Н. Л. Нагибина**  
**Центр развития человека, Москва, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований символических трактовок в контексте общего, типологического и индивидуального. На примере символа «зеркало» продемонстрированы особенности типологических трактовок для типов психосмологии.

Ключевые слова: символ, трактовка, психосмология, авторская сказка.

## **SYMBOLS AND THEIR INTERPRETATIONS IN GENERAL, TYPOLOGICAL AND INDIVIDUAL CONTEXTS**

**A. V. Maslennikova, N. L. Nagibina**  
**Center of Human Development, Moscow, Russia**

The results of theoretical and empirical researches of symbolical interpretations in the context of the general, typological and individual are presented in the article. On the example of symbol of «a mirror» the features of typological interpretations for psychosmology types are shown.

Keywords: symbol, interpretation, psychosmology, author's fairy tale.

Гипотеза о существовании в социуме людей с разными типами переработки информации была проверена в многочисленных эмпирических исследованиях в рамках научной школы Н.Л. Нагибиной (1995-2017). Предложена модель личности, включающая в себя три уровня психического – общие характеристики, типологические особенности и индивидуальные проявления. Название модели – Психосмология – отражает идею единства духовного и физического мира, существования объективных законов функционирования материи и духа. Существование таких законов легко увидеть в особенностях распределения символических образов и их трактовок, поскольку в символе зашифрованы основные смыслы вселенной. М.М.Бахтин, анализируя особенность символа, писал: «Символ нельзя дешифровать усилиями рассудка: на

последней глубине он темен и не доступен окончательному толкованию. Движение и игра смысловых оттенков создают неразгадываемость, тайну символа. Если образ выражает единичное явление, то символ таит в себе целый ряд значений – подчас противоположных, разнонаправленных... Именно символ, а не точные науки позволят человеку прорваться к идеальной сущности мира» (Бахтин, 1979, с. 361). Что касается образов-символов, через которые описываются конкретные мировоззренческие установки, то они также имеют три варианта значений – общие, типологические, индивидуальные.

Примеры общих значений: «дерево – символ мирового древа», «дерево - символ роста и развития». Примеры типологических трактовок: «дерево – символ таящихся в нем загадок, возможностей» (тип АВ), «дерево с ветвями на которых птицы вьют гнезда – это моя семья» (тип Н). Примеры индивидуальных трактовок: «Дерево с обрубленными ветками – символ моей беспомощности», «Дерево с засохшими листьями – символ моего бесплодия».

Символы «Теста апперцепции символов» (ТАС) были проанализированы с точки зрения использования образов в произведениях известных сказочников (Масленникова, 2005) – Г.Х. Андерсена (тип G), П.П. Бажова (тип E), Э.Т.А. Гофмана (тип C), В. Гауфа (тип CD), Н.В. Гоголя (тип A). Созданы психологические портреты писателей с помощью системно-биографического метода, сопоставлены трактовки образов-символов «змея», «яблоко», «роза», «замок», «колодец» и др.

#### Зеркало

Зеркало – любовь, непреходящий атрибут Афродиты (Венеры), богини красоты и любви; атрибут сирен и русалок (вместе с гребнем, которым они расчесывают свои волосы).

Зеркало – магический символ неведомых и неожиданных воспоминаний, возможности для самоконтроля, самоанализа; своеобразная эмблема ясности, правды. Зеркало – атрибут нагой Истины – со временем Истина всегда выходит наружу, становится явной: зеркало не лжет.

Зеркало – гордость, самомнение, самолюбование, орудие Сатаны. Символизирует изнеженность, пассивность, женское кокетство, игривость, вторичность, тщеславие.

Кривое зеркало – искажение, деформация, пародия, сатира (Капалинский, 2002, с.85-89).

#### Э.Т.А. Гофман

Зеркало – символ познания себя и мира, символ преодоления материальности мира с его характеристиками. Отражаясь в зеркале, внешний мир становится внутренним, упорядочивая сознание и бессознательное.

«Ему бросилось в глаза маленькое круглое металлическое зеркало, в которое он стал смотреть с особенным наслаждением. Вероника тихонько прокралась к нему сзади, положила свою руку на спину и, прижимаясь к нему, через плечо стала также смотреть в это зеркало. Тогда внутри Ансельма как будто началась борьба; мысли, образы мелькали и исчезали... потом все стало спокойнее, и все смутное устроилось и определилось в ясном сознании» (Гофман, 2001, с. 103).

В сказке колдунья гадает по зеркалу, как бы извлекая из него ответ: «После известных приготовлений, в которых принимает участие заинтересованное лицо, в гладко полированном металлическом зеркале появляется удивительная смесь разных фигур и образов, которые старуха объясняет и черпает ответ на вопрос» (Гофман, 2001, с. 64).

Волшебное зеркало помогает влюбленным видеть друг друга на расстоянии. Мысль материализуется и подчиняет себе пространство и время. «Как будто огненные лучи пробились из зеркала в ее грудь и благотворно согрели ее... Она поневоле думала об Ансельме, и когда она все сильнее и сильнее направляла на него свою мысль, он дружелюбно улыбался ей из зеркала, как живой миниатюрный портрет» (Гофман, 2001, с. 89). «...приблизьтесь к этому зеркалу, Бальтазар, устремите неотступно все ваши мысли к Кандиде, всей душой желайте, чтобы она предстала вам в это мгновение, которое протекает сейчас в пространстве и времени» (Гофман, 2001, с. 211).

#### Г.Х. Андерсен

Зеркало – символ самопознания, в нем есть объективность, оно отражает суть вещей, как правило, скрытую, и не всегда приятную. Оно отражает человеческие пороки, укрупняет их.

«Да, гениальный способ придумали в древности мудрецы, как, не причинив человеку прямой обиды, все же сказать ему правду в глаза. Они давали людям заглянуть в чудесное зеркало, в котором отражались всякие звери и диковинные вещи, являвшие собой зрелище сколь занимательное, столь и поучительное» (Андерсен, 2006, с. 636, «Эта басня сложена про тебя»).

Зеркало является символом разума, который подчинен жесткой, правильно очерченной логике. В чертогах Снежной королевы находится замерзшее озеро (бессознательное). «Лед треснул на нем на тысячи кусков, ровных и правильных на диво. Посреди озера стоял трон Снежной королевы; на нем она восседала, когда была дома, говоря, что сидит на зеркале разума; по ее мнению, это было единственное и лучшее зеркало в мире» (Андерсен, 2001, с. 237. «Снежная королева»).

«Так вот, жил-был тролль, злющий-презлющий; то был сам дьявол. Раз он был в особенно хорошем расположении духа: он смастерил такое зеркало, в котором все доброе и прекрасное уменьшалось донельзя, все же негодное и безобразное, напротив, выступало еще ярче, казалось еще хуже. Прелестнейшие ландшафты выглядели в нем вареным шпинатом, а лучшие из людей – уродами, или казалось, что они стоят кверху ногами, а животов у них вовсе нет! Лица искажались до того, что нельзя было и узнать их; случись же у кого на лице веснушка или родинка, она расплывалась во все лицо. Дьявола все это ужасно потешало. Добрая, благочестивая человеческая мысль отражалась в зеркале невообразимой гримасой, так что тролли не мог не хохотать, радуясь своей выдумке» (Андерсен, 2001, с. 208. «Снежная королева»).

П.П. Бажов

Зеркало искривляет реальность, укрупняя достоинства и недостатки, заставляя людей кого задумываться, а кого смеяться. Оно активно и выступает судьей людских поступков.

Добрые и честные люди находят в самом опасном месте горы зеркальную поверхность – зеркало Хозяйки горы:

«Обошлось у Гани по-хорошему. Вдвоем с Полукарпычем они гору руды набили да еще зеркало вырыли. Цельное, без единой чатинки, и ободок узорчатый.

Всякому, конечно, любопытно. Как к подъему объявили, народ и кинулся сперва поглядеть. Прибежали, видят – верно, над забоем зеркало наклонилось, и кругом из породы явно рама обозначилась, как руками высечена. Зеркало не доской, а чашей: в середине поглубже, а по краям на-нет сошло. Кто поближе подойдет, тот и шарахнет сперва, а потом засмеется. Зеркало-то, видишь, человека вовсе несообразно кажет. Нос с большой бугор, волос на усах, как дрова разбросали. Даже глядеть страшно, и смешно тоже. Народу тут и набилось густо. Старики, понятно, оговаривают: не до смеху, дескать, тут, дело вовсе сурьезное. А молодых разве угомонишь, коли на них смех напал. Шум подняли, друг над дружкой подшучивают» (Бажов, 1980, с. 189, «Таюткино зеркальце»).

О зеркале узнает барыня:

«- Хочу, чтоб это зеркало у меня стояло, потому как я хозяйка этой горы!

Только проговорила, вдруг из зеркала рудой плюнуло. Барыня завизжала и без памяти повалилась... Заграничному баринку, который хвалился: мы да мы, самый наконешничок носу сшибло. Как ножом срезало, ноздри на волю глядеть стали – не задавайся, не мыкай до времени!» (Бажов, 1980, с. 193, «Таюткино зеркальце»).

Таким образом, авторские трактовки символов несут в себе печать общих и типологических смыслов, но при этом, не лишены индивидуальных особенностей.

### **Литература:**

Андерсен Г.Х. Сказки и истории. Т. 2. Кишнев: Лумина, 2006.

Андерсен Г.Х. Сказки. М.: АСТ, 2001.

Афанасьева А.П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: Дисс... канд. психол. наук. М., 2002.

Бажов П.П. Малахитовая шкатулка. М.: Правда, 1980.

Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

- Гофман Э.Т.А. Эликсир дьявола. СПб.: Кристалл, 2001.  
Искусство и художник в зарубежной новелле XIX века: сборник произведений / сост. И.С. Ковалева. Л.: ЛГУ, 1986.  
Копалинский В. Словарь символов. Калининград: Янтар. сказ, 2002.  
Нагибина Н.Л. Введение в психосмонологию. М.: Центр развития человека, 2014.  
Нагибина Н.Л. Тест апперцепции символов. Методическое пособие. М.: Центр развития человека, 2014.

## **ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТАНЦЕВАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ**

**О. В. Митина, М. М. Мирсаидов, А. М. Айламазьян**  
**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова Москва, Россия**

Исследование было поддержано грантом Российского Национального Фонда (РНФ) «Психосемантический анализ сознания и бессознательного (на материале общей психологии, политической психологии, психологии искусства)» № 17-18-01610

Танец рассматривается как способ невербальной коммуникации, а потому обосновывается возможность психосемантического подхода к анализу танцевальной феноменологии. Рассматривается категориальная структура восприятия танцевальных направлений представителями различных танцевальных направлений и людьми, не занимающимися танцами. Анализируется взаимосвязь выявленных представлений с практикой того или иного танцевального направления, включающей не только танец сам по себе, но и являющейся частью культурного бытия.

Ключевые слова: психосемантика, танцевальные направления, категориальные структуры восприятия, социальные репрезентации.

## **PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF IDEAS OF DANCING DIRECTIONS**

**O. V. Mitina, M. M. Mirsaidov, A. M. Aylamazyan**  
**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

Dance is seen as a way of non-verbal communication, and therefore the possibility of a psychosemantic approach to the analysis of dance phenomenology is grounded. The categorical structure of perception of different dance types by dancers practicing different types of dancing and people not engaged in dancing is considered. The relation of the revealed representations with practice of this or that dance type, including not only dance itself, but as part of culture is analyzed.

Keywords: psychosemantics, dance directions, categorical structures of perception, social representations.

*«Мы многого не знаем о себе, до тех пор, пока не начнем двигаться!»*

Пол Шильдер

Жизнь тела – это движение. Движение порождает знание. Знание о том, каким образом тело работает, является базовым для понимания движения. То как мы телом познаем размер, время и текстуру, анализируем цели, процессы и уровни – начинается с движения. Посредством движения мы постигаем одновременно то, что внутри и вокруг нас (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2005). Тело выступает первым инструментом, посредством которого человек знакомится с окружающим миром. Младенец, родившийся на свет, познает все через тело, он

пробует все на вкус, трогает и пытается дотянуться. После обучается ориентироваться в пространстве, ходить, бегать, прыгать, понимает свои возможности посредством покорения высот (деревья, крыши гаражей), поднятия тяжестей, а также в сопоставлении со своими возможностями – возможности других людей (Smith, 2008). Опираясь на телесные ощущения, человек конструирует первичное представление об окружающем мире. Следовательно, можно предположить, что тело есть первый источник формирования сознания человека и только позже на себя эту функцию берет вербальный язык.

В «танцевальных движениях чрезвычайно важно выделить «внутреннюю моторику» и организацию поведения, определяющую психологическую структуру движения. Порождение движения связано с особыми родами установками и личностным отношением, направленным на выслушивание собственных импульсов и произвольных двигательных реакций» (Айла-мазьян, 2016, с.100-101).

Отнеся искусство танца к категории коммуникационного процесса, для полной уверенности следует провести параллели между языком, в традиционном понимании (вербальном), и танцевальным языком.

*«Языком танца передаются жесты,  
действия, слова и крики...»*

Ю.М. Лотман

Танец на этапе своего возникновения, подобно другим видам искусства, призван был решать прагматические задачи. Изначально танец имел сакральный, обрядовый характер, его использовали в ритуалах и действиях, целью которых было изменение состояния сознания, совершение обрядов, на свадьбах и в ритуалах поклонения богам, что в себе несло символический смысл, выступало как акт общения. Это общение могло происходить как между людьми, так и между человеком и иным существом, будь то животное, которое нужно поймать, убить или прогнать, или некое божество, с которым нужно наладить «контакт». Танцевальное искусство - воспринималось как коммуникативный инструмент, опосредующий контакт между двумя или более субъектами, что актуально и сегодня.

Культурно-общественный феномен или процесс, обладающий символическими свойствами, может быть рассмотрен как коммуникативный, т.е. содержащий и транслирующий определенную информацию (Майерс, 2012). Танцевальное искусство, являясь таким культурно-общественным, обладающим символическими свойствами феноменом, может рассматриваться как вид коммуникативного процесса, несущего в себе общественный смысл. Поэтому мы имеем возможность определить танец как своеобразный невербальный язык, способный выполнить: коммуникативную (передачи информации), аккумулятивную (формирование мышления индивида и общества), эмоционально-экспрессивную (выражение чувств), волюнтаривную (воздействие), идеологическую и эстетическую функции. Следовательно, как и вербальный язык, танец имеет возможность влиять на детерминации личностных конструктов, конструктов семантических и участвовать в формировании мировоззрения в целом, как некоторая деятельность, которая наполнена культурно-общественными и символическими свойствами. Невербальные формы коммуникации, в свою очередь, существующие наряду с вербальными знаковыми системами, также выполняют весь комплекс функций словесного языка, в том числе и самую важную из них - функцию общения. В связи с этим невербальная коммуникация может рассматриваться как некоторый язык, способный выступать выражением при-сущего культуре содержания, в основном – не артикулируемого и находящегося за пределами словесной выразимости. Словесный язык, являющийся онтогенетически и филогенетически более поздним явлением, не устранил невербальных форм коммуникации, а напротив, впитал и унаследовал в себя результаты доязыковых средств общения (Жиленко, 2000).

*«Семантические пространства являются своеобразным метаязыком для анализа содержания самых разных форм искусства»*

Петренко, 2014, с.10

Танец, будучи производной культуры, имеет свойство меняться и развиваться в ногу со временем. Так же следует отметить, что танец, как культурный феномен, имеет двухстороннюю связь с конструированием мировоззрения социума в котором существует, а значит отражается в мировоззрении каждого представителя данного социума. Именно психосемантический подход позволяет изучить представления о танцевальных направлениях, так как в нем личность респондента рассматривается не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов.

В сравнении с вербальным языком, танец, как невербальная форма коммуникации, может быть представлена как лингвистически бедная, потому как вербальное мышление сегодня несет в себе основную часть формирования понятий. Мы же считаем, что танец недооценен в плане участия модальностей в процессе восприятия информации. Восприятие информации, в привычном нам вербальном диалоге, совершается посредством слуховой и зрительной модальностей. В восприятии же танца подключается и тактильная модальность, что в свою очередь повышает уровень симпатии (или антипатии) к воспринимаемой информации, так же информация начинает подчиняться эффекту синестезии, что, по нашему мнению, повышает семантическое богатство воспринимаемой информации. Марк Лоуренс, американский психолог, представляет синестезию как допонятийную форму категоризации, язык, который используется в аналогии, метафоре, и в различных сферах искусства (Mark, 1975).

Нагружая воспринимаемую информацию в танце посредством увеличения каналов восприятия, окрашивая дополнительными стимулами восприятия, мы затрагиваем, названные М.Ю.Лотманом «пучки взаимозвисятельных элементов разных знаковых систем» (Лотман, 1981). Данные «пучки», в ходе восприятия танца, находятся в процессе постоянной перекодировки из знака-движения в знак-слово, что в свою очередь задействует метаязыковые структуры - некоторые кодировки культурной системы, к которой относится воспринимаемый танцевальный стиль. Именно такой процесс восприятия, каждый из нас мог испытывать после просмотра танцевального номера, который был понят, осознан, но при попытке вербального описания мы ощущали некоторые трудности, а именно «не могли найти подходящих слов». Такое же чувство человек испытывает, когда впадает в измененное состояние сознания (далее ИСС).

Выход сознания из обыденной реальности в его измененные формы посредством танцев, описывает В.Ф. Петренко в своем труде «Многомерное сознание». Автор указывает на наличие в ритуальных танцах символических жестов – мудр. «Мудры - ритуальные символические жесты, напоминающие фигуры, образуемые пальцами рук индийских танцовщиц. Мудры имеют символическое значение, резонансное тем или иным состояниям сознания, мудры выполняют ту же функцию стимула, рефлекторно вызывающего нужную реакцию. Что и «якоря» в нейролингвистическом программировании.» (Петренко, 2013, с.244).

Подобное воздействие на понятийную и смысловую структуру сознания в ИСС, способно вызвать танцевальное искусство любой народности, не только индийской. Достаточно вспомнить ритмичные африканские танцы или же кружащийся танец дервишей ордена Мевлеви, который в своей основе имеют сакральный смысл – общение с духами, достижения единства с Богом.

Каждое танцевальное направление содержит в себе собственные ценности, нормы, правила и смыслы, которые и отличает его от других. Поэтому каждое танцевальное направление способно генерировать собственные новые уникальные значения, которые понятны стороннему наблюдателю в контексте целостной художественной постановки, в который вписано

данное движение, а, следовательно, и значение. Таким образом, можно полагать, что определение искусства, нахождение его понятийных границ, зависит от соотношений мировоззрения и мироощущения создающего творческий продукт и воспринимающего творчество – зрителя.

Собственно, наше эмпирическое исследование направлено на выявление критериев совпадения и / или расхождения культурного кода у людей, практикующих какое-то определенное танцевальное направление, и у людей воспринимающих это танцевальное направление исключительно с позиции зрителя.

В нашем исследовании участвовал 145 человек, мужчины и женщины в возрасте 16-35 лет.

Исследование состояло из двух этапов:

1. Разработка психосемантической методики восприятия танцевальной феноменологии на базе экспертных оценок – выявление конструкторов восприятия танцевальной феноменологии;

2. Опрос – заполнение респондентами психосемантической методики.

На первом этапе исследования опрашивались эксперты танцевальных направлений в возрасте 16-35 лет, имеющие танцевальный опыт не менее 3-х лет и хорошо владеющие русским языком.

В основном этапе исследования было опрошено 80 респондентов. Из них 40 танцовщиков (удовлетворяющих критериям этапа разработки психосемантической методики) и 40 респондентов, не занимавшихся танцами.

Первоначальный перечень танцевальных направлений состоял из 12 танцевальных стилей. Для более глубокого и тщательного изучения предмета исследования, мы приняли решение сократить первоначальный перечень танцевальных направлений, сузив до наиболее популярных и доступных танцевальных направлений, а именно: классический балет, бальные танцы, русский народный танец, уличные танцы.

В ходе исследования была выявлена категориальная структура восприятия танцевальной феноменологии универсальная для всех танцевальных направлений. Эта категориальная структура свойственная как практикующим танец людям, так и тем, кто танцевальными практиками не занимается и включала следующие категории:

1. Каноничность ↔ импровизация;
2. Развитие личностного потенциала (личностные компетенции);
3. Развитие физического потенциала (физические возможности);
4. Развитие эмоционального потенциала (выражение эмоций).

Нами была выявлена и проинтерпретирована взаимосвязь выявленных категорий восприятия между собой.

Категория «Развитие личностного потенциала» отрицательно коррелирует с каноничностью. Мы считаем, что это связано с сегодняшним временем, где происходят постоянные изменения, и личностно развиваются более «гибкие» к изменчивым условиям танцовщики.

Импровизация положительно коррелирует с «развитием эмоционального потенциала». Мы связываем это с особенностями требований танцевальных направлений. В наиболее каноничных танцевальных направлениях, таких как классический балет, невозможно развивать эмоциональный потенциал танцовщика, в силу запретов и строго регламента на сцене.

Развитие личностного, физического и эмоционального потенциала положительно между собой. Данные категории являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности танцовщика.

Каноничность положительно коррелирует с развитием физического потенциала. На наш взгляд, наиболее каноничные танцевальные направления, такие как классический балет, в силу требований и традиций, формирующихся столетиями, уделяют большое внимание физической подготовке, что в свою очередь развивает физический потенциал танцовщика.

Помимо универсальных были выделены специфические для восприятия определенных танцевальных направлений категории. Так при восприятии бальных танцев появляется категория «терапевтическое действие», а при восприятии уличных танцев - «собранность».

Гипотеза о различии категориальных структур восприятия танцевальных направлений у танцовщиков и людей, не занимающихся танцами, не подтвердилась. Но были замечены различия в иерархии выделенных категорий. У танцовщиков на первом месте находилась категория «Развитие физического потенциала», а у людей, не занимающихся танцами «Каноничность ↔ импровизация», т.е. категория, связанная в большей степени с эстетической компонентой образа.

Так же были проанализированы средние оценки танцевальных направлений по четырем выявленным категориям, танцовщиками различных направлений и людьми, не занимающимися танцами.

Все респонденты независимо от того танцуют они или нет относят балет к наиболее каноничному стилю, русский народный танец, выступает менее каноничным.

Но вот в оценке танцевальных направлений по другим категориям респонденты не были столь единодушны. Представители различных танцевальных направлений по-разному относятся к тому, что должен развивать танец. Практикующие танцоры полагают, что именно их танцевальное направление является наиболее полезным с точки зрения развития человека. С точки зрения представителей балета – главное это физический потенциал именно его развивает балет в максимальной степени. По их мнению, русский народный танец, подразумевающий схожую практику работы у хореографического станка, не развивает физический потенциал танцовщика. Представители других направлений полагают, что главное – развитие личностного потенциала и именно свое направление оценивают выше всего. Для танцоров балетного направления – главное – развитие личностного и физического потенциала. По возможностям развития менее значимого, с их точки зрения, эмоционального потенциала первое место они отдают русскому народному танцу. Такую особенность можно связать с высоким уровнем популярности балетных танцев.

Русскому народному танцу все респонденты единодушно отдают пальму первенства в оценке развития эмоционального потенциала, при этом сами танцовщики оценивают свое направление в этом аспекте в максимальной степени.

Как мы уже отмечали, с точки зрения исполнителей классического балета развитие личностного потенциала – не главное в танце, и если они оценивают свое направление по этой категории нейтрально, то представители других направлений отмечают полное отсутствие внимания классического балета к личностному потенциалу танцовщика. Так самый низкий балл классическому балету в этой категории поставили исполнители уличных танцев. Можно предположить, что такая оценка связана с противопоставлением этих двух танцевальных направлений.

Люди, не занимающиеся танцевальными практиками, видят в танцах гораздо меньше возможностей с точки зрения личностного, физического и эмоционального роста.

### **Литература**

Айламазьян, А.М. Движение, подчиненное музыке (психолого-феноменологическое исследование) // Культура и искусство. 2016. № 1. С. 96-115.

Жиленко М.Н. Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве. М., 2000.

Козлов В., Гиршон А., Веремеенко Н. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М.: Речь, 2005.

Лотман М.Ю. Текст в тексте // Труды по знаковым системам. XIV: Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 567. Тарту, 1981.

Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2012.

Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Эжмо, 2013.

Петренко В.Ф. Психосемантика искусства. М.: МАКС Пресс, 2014.

Marks L.E. On colored-hearing synesthesia: cross – model translation of sensory dimensions // Psychological Bull. 1975. Vol.82. № 3. P. 303-331.

Smith L., Yu C. Infants rapidly learn word referent mappings via cross-situational statistics // Cognition. 2008. 106. P. 1558-1568.

## **ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА**

**В. Ф. Петренко, Е. А. Дедюкина**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ, грант 17-18-01610

Обсуждается проблема понимания в аспекте восприятия художественного произведения и ее исследование методами психосемантики. Изучается понимание современными студентами художественного фильма «Иду на грозу» режиссера С.Г.Микаэляна, снятого по роману Даниила Гранина. Показано наличие духовной и научной преемственности между положительными героями фильма и современными студентами.

Ключевые слова: понимание, киноискусство, художественный фильм «Иду на грозу», ментальность, психосемантика, духовная преемственность, научная преемственность.

## **PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF FEATURE FILM**

**V. F. Petrenko, E. A. Dedyukina**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

The problem of understanding in the aspect of the piece of art perception and its study by the methods of psychosemantics is discussed. The paper examines the students' understanding of the feature film "Going Inside a Storm" directed by S.G. Mikaelyan, based on the Daniil Granin's novel. The presence of spiritual and scientific continuity between the positive film characters and modern students is shown.

Keywords: understanding, cinematography, feature film "Going Inside a Storm", mentality, psychosemantics, spiritual continuity, scientific continuity.

В рамках дискуссии между представителями ленинградской психологической школы (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев) и Московской психологической школы (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, А.У. Хараш) о сводимости / не сводимости категории общения к категории деятельности, мы ввели бы еще одну рядоположенную к первым двум базовым категориям – категорию понимания (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, А.А. Брудный, В.В. Знаков Т.М. Дридзе, Г.Л. Тульчинский), ибо она является основополагающей, как при реализации любой деятельности, имеющей цели и мотивы, так и для общения, необходимо включающего понимание картины мира, личностные смыслы и системы ценностей (Г.Г. Шпет, В.Ф. Петренко Д.А.Леонтьев ) общающихся субъектов.

Проблема понимания восходит к проблематике герменевтики (Г. Гадамер, В. Шлейермахер, В. Дильтей), и первоначально возникла в европейской теологии и философии как необходимость понимания и трактовки в средневековой Европе неясных моментов ветхозаветных сюжетов, время бытия которых уже было отделено тысячелетней давностью. Эта же проблема стоит и перед современным исследователем художественной литературы и киноискусства, от-

деленных от нашего времени всего на каких-то на полвека, ибо ускорение социального прогресса и изменение политического строя (а Россия за предыдущее столетие по крайней мере трижды претерпела социальные революции) приводит к значительной ломке и перестройке социальных представлений и общественного менталитета. Как выразился ироничный экс-премьер Англии, и по совместительству лауреат нобелевской премии Уинстон Черчилль «Россия - страна с непредсказуемым прошлым». Тем не менее, эта характеристика справедлива в той или иной мере применительно к любой другой стране. Россия просто наиболее яркий пример этого феномена, ибо трансформация общественных взглядов во времени обуславливает прогресс (а временами и регресс) человеческой цивилизации.

В рамках психосемантики трансформация ментальности описывается через характер личностных конструктов Дж. Келли (1963; 2000) и через позиции (координаты) объектов анализа в семантических пространствах (см. Петренко, 2000). Согласно теории личностных конструктов Келли, любой человек в своем познании мира, выступает как исследователь, выдвигающий собственные гипотезы относительно тех или иных аспектов жизни, и создающий имплицитные модели (как правило плохо осознаваемые) относительно различных областей своей жизни деятельности. Так покупая или продавая какие-либо товары, он, основываясь на своей имплицитной модели экономики, выступает стихийным или житейским экономистом; идя на выборы и избирая тех или иных депутатов, он основывается на своей имплицитной политической модели, и выступает стихийным политологом; оценивая произведения искусства он становится житейским искусствоведам и т.п. Одним из конструктивных элементов этих имплицитных моделей являются так называемые личностные конструкты.

Поскольку естественный язык представляет собой сложную семиотическую систему, основанную, в частности, на бинарных оппозициях, Келли рассматривал личностные конструкты как своеобразные ментальные рельсы, по которым движется мысль. Если нет соответствующего личностного конструкта, то и вряд ли возникнет связанная с ним идея. Например, при классификации видов животных, у вегетарианца вряд ли возникнет конструкт, связанный с их съедобностью / не съедобностью, а у буддийского или христианского монаха вряд ли проявится конструкт различающий привлекательных и не привлекательных женщин. Келли использовал методический аппарат разработанной им психологической теории личностных конструктов для анализа того, как меняется менталитет (картина мира) пациента в ходе проводимой им психотерапии. Можно сказать, что личностные конструкты выступают одной из форм фиксации личностных смыслов, в том контексте как их понимают А.Н. Леонтьев (1975), А.Г. Асмолов (2007), Ф.Е. Василюк (1984), Д.А. Леонтьев (1999). В наших исследованиях по психосемантике искусства (Петренко, 2014; Петренко, Алиева, Шеин; Петренко, Сапсолова, 2005; Петренко, Собкин, Нистратов, Грачева, 1988; Петренко, Митина, 2016), мы используем близкие техники построения семантических пространств на базе выделенных конструктов, с использованием многомерной статистики, для исследования понимания зрителем, читателем, слушателем художественного произведения.

В качестве объекта исследования нами был выбран художественный фильм «Иду на грозу» режиссера С.Г. Микаэляна, снятый по одноименному роману Даниила Гранина, вышедший на широкий экран в 1965 году. Даниил Гранин – писатель-фронтовик, написавший Блокадную книгу о трагедии и мужестве жителей Ленинграда в военные годы, в своем романе «Иду на грозу» не только описал и воспел труд ученого, но и показал время перехода и ментальной ломки стереотипов от тоталитарного сталинского режима к новым веяниям хрущевской оттепели. Мы хотели посмотреть, как изменится восприятие фильма полувековой давности «глазами» современной молодежи и поймет ли она реалии того времени. В качестве испытуемых (респондентов) в нашем исследовании выступили 20 магистрантов и студентов факультета психологии МГУ, проблематика научного творчества для которых (хочется в это верить) актуальна и значима.

Фабула фильма. Два молодых физика Тулин и Крылов увлечены проблемой воздействия на грозу, имеющей как большое значение для теоретических проблем физики, так и огромное значение для экономики страны. Персонажи фильма являют собой типы ученых встречающихся

в науки: тип маститого ученого, живущего наукой как формой реализации смысла собственной жизни (Дашкевич, Голицин, Анিকেев); тип верного последователя, продолжателя сложившейся научной школы (Полтавский); тип энтузиаста, новатора, ниспровергателя старых схем (Тулин, Крылов, Ричард); тип администратора и карьериста в науке (Логунов, Агатов); тип исполнителя, для которого наука средство, а не высшая цель (Савушкин). Взаимоотношения Тулина и Крыловым, их отношения со старшими коллегами, с внешними участниками научных изысканий (боевым генералом Южиным) передают атмосферу работы научных коллективов шестидесятых годов прошлого века. Фильм передает общественную атмосферу страны после хрущевской оттепели и процесс раскрепощения творческого и личностного потенциала, свойственного настоящим ученым при переходе страны от бериевских шарашек и идеологических гонений (на кибернетику, генетику и т.п.) к надежде и ожиданию перемен. Проблемы и чувства, которое еще не раз будет воспроизводиться в отечественной истории.

Процедура исследования. После группового просмотра фильма, испытуемые, методом триадического выбора Дж. Келли, порождали личностные конструкты, по которым различаются персонажи фильма. Это процедура выгодно отличается от способа формирования шкал в методе семантического дифференциала Ч. Осгуда (Osgood, Susi, Tannenbaum, 1957), так как позволяет «вытащить» из испытуемых присущие им конструкты – шкалы на языке самих испытуемых. Было получено более 5000 первичных личностных конструктов, из которых, самими исследователями было отобрано 109 оригинальных и не повторяющихся, которые использовались в дальнейшем как шкалы-дескрипторы.

Во второй части исследования испытуемые оценивали по семибальным градуальным шкалам-дескрипторам персонажи фильма. Полученная матрица данных 109 (шкал) x 13 (персонажей-ролевых позиций, включая «я-сам» и «мой идеал») подвергалась процедуре факторного анализа методом главных компонент по программе SPSS.

В результате обработки данных было выделено 4 базовых фактора.

Первый, выделенный нами фактор Ф1 объяснял 36,6 % общей дисперсии и включал следующие качества: сохраняет верность и веру; честный, открытый; отдает себя целиком делу; принципиальный; бесхитростный; стремится дать что-то людям; искренний, прямой человек; полагается на собственный труд; отважный; хороший человек; надежный; наука – главная ценность; готов бороться за идею; деятельностный; неподкупен, увлечен идеей; готов отстаивать истину; способен ради другого на совершение поступка и т.п. ↔ в оппозиции к способен предать; подлый; ищет более выгодные условия; подхалим; алчный; стремится получить что-то от людей; действует исподтишка; полагается на хитрость; трусливый; предпочитает материальные ценности истине; «моя хата с краю»; пускает пыль в глаза; может свернуть с курса из-за выгодного предложения; не всегда готов идти на рожон, знает когда надо промолчать и т.п. Исходя из содержания конструктов имеющих высокую положительную или отрицательную факторную нагрузку, мы назвали этот фактор Моральность ↔ Аморальность.

Второй фактор Ф2 (8,1 % общей дисперсии) характеризуется такими конструктами, как: имеет власть и полномочия; сформировавшийся человек с устойчивым характером; мудрый; не имеет иллюзий; собран и сдержан; хорошо прогнозирует последствия своих действий; лидер; уверен в себе; внутренняя гармония, который мы проинтерпретировали как Зрелая мудрость, наделенная опытом ↔ в оппозиции к не имеет власти; незрелый, в процессе становления своего характера; далек от реальности; наивен; склонен драматизировать; не стратег; ведомый; имеет комплекс неполноценности; беспокойный; был интерпретирован нами как: Зрелая мудрость в оппозиции к ↔ Романтизм, неопытность.

Ниже приводится картина размещения персонажей фильма в семантическом пространстве первых двух факторов (рис. 1). Как видно из расположений персонажей в семантическом пространстве первых двух факторов наиболее близким к идеалу, с точки зрения наших испытуемых, оказался профессор Данкевич. Так же по первому фактору «Моральность – аморальность» высокие оценки получили также член-корр. Голицин, Анিকেев, Полтавский (к которому при средне групповой оценке наиболее близка ролевая позиция «я-сам»), Крылов и

Ричард. Наиболее негативно, по фактору «Моральность» оцениваются Агатов, Лагунов, Савушкин. Удивляет, что слабо негативную оценку по этому фактору получил и Тулин. По Второму фактору, интерпретированному нами как «Мудрость наделенная властью и опытом ↔ в оппозиции Романтизм, не опытность доминируют ученые Данкевич, Голицин, Логунов, а также генерал Южин, а в роли незрелых романтиков выступают Ричард, Крылов и отчасти ролевая позиция «я сам».

Третий выделенный фактор, объясняющий 6,1% общей дисперсии представлен следующими оппозициями: творец; харизматичный; энтузиаст; способен рисковать и экспериментировать в науке; предпочитает модернизировать систему; незаменим; романтик; его жизнь как миссия; легкий на подъем; имеет высокий уровень притязаний; пренебрегает не гласными нормами научного общества и может нарушать их; активно строит свою жизнь, в оппозиции к ↔ конструктам: исполнитель; отсутствие харизматичности; имеет костные взгляды; предпочитает устоявшиеся методы исследования; его можно заменить другим; консерватор; плывет по течению; осторожный; невысокие притязания; придерживается не гласных норм законов научного общества; пассивен по отношению к своей судьбе. Этот фактор был нами проинтерпретирован как «Творец ↔ Исполнитель».

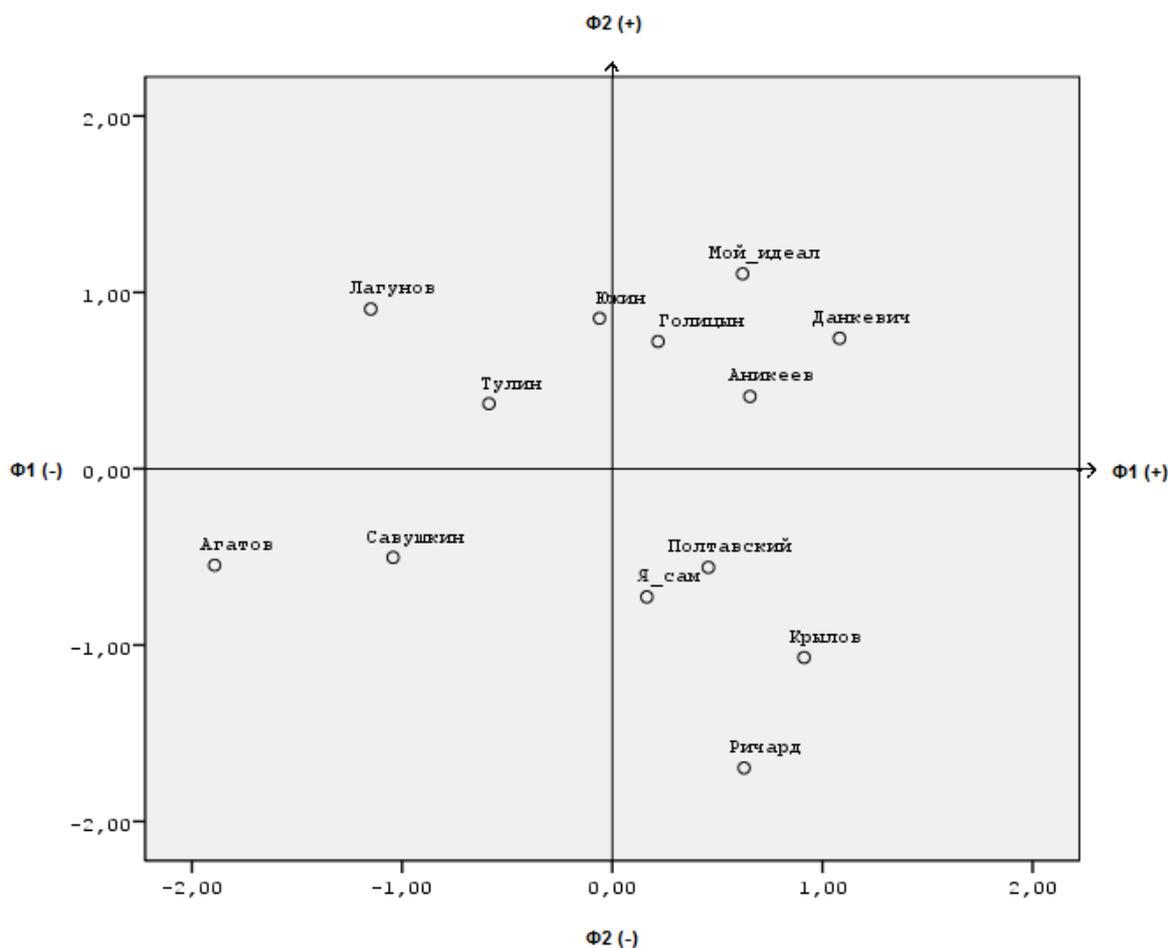


Рис. 1. Семантическое пространство персонажей по

Ф1 «Моральность, личная порядочность ↔ приспособленчество, способность преступить принципы» и Ф2 «Зрелая мудрость, наделенная опытом ↔ романтизм, неопытность»

Четвертый выделенный фактор (4,5%) включает следующие конструкты: гибкий; толерантен к позиции другого; способен признавать свои ошибки; открытый; способен работать в команде; умеет управлять не кнутом, а пряником; любвеобильный; с чувством юмора; ценит красоту; внимателен к новым веяниям в науке;; и правосторонние ↔ сам себе команда; применяет жесткие методы управления;; слишком серьезный; не эстетичен; полагается только на

собственный ум и собственные силы при проведении исследований; ригидный; упрямый; всегда настаивает на правильность своего мнения; закрытый; представители противоположного пола имеют малое значение. Четвертый фактор мы проинтерпретировали как «Гибкость, Толерантность к позиции другого ↔ Ориентация на собственные силы, Сам себе команда».

На рис. 2 видно, что в представлении респондентов наиболее творческими, созидательными персонажами являются Тулин, Крылов, Данкевич, а также ролевая позиция «мой идеал». Ролевая позиция «я сам», как и персонажи Ричард, Лагунов, Голицын имеют нейтральное расположение по данному фактору. Исполнители представлены следующими персонажами: Савушкин, Полтавский, Аникеев, Южин, Агатов. Относительно четвертого фактора оцениваемые роли распределились следующим образом: наиболее гибкими и толерантными по мнению респондентов оказались Тулин, роль «мой идеал», Ричард, роль «я сам», Савушкин; на себя в большей степени ориентированными оказались Данкевич, Агатов, Аникеев, Южин, Голицын.

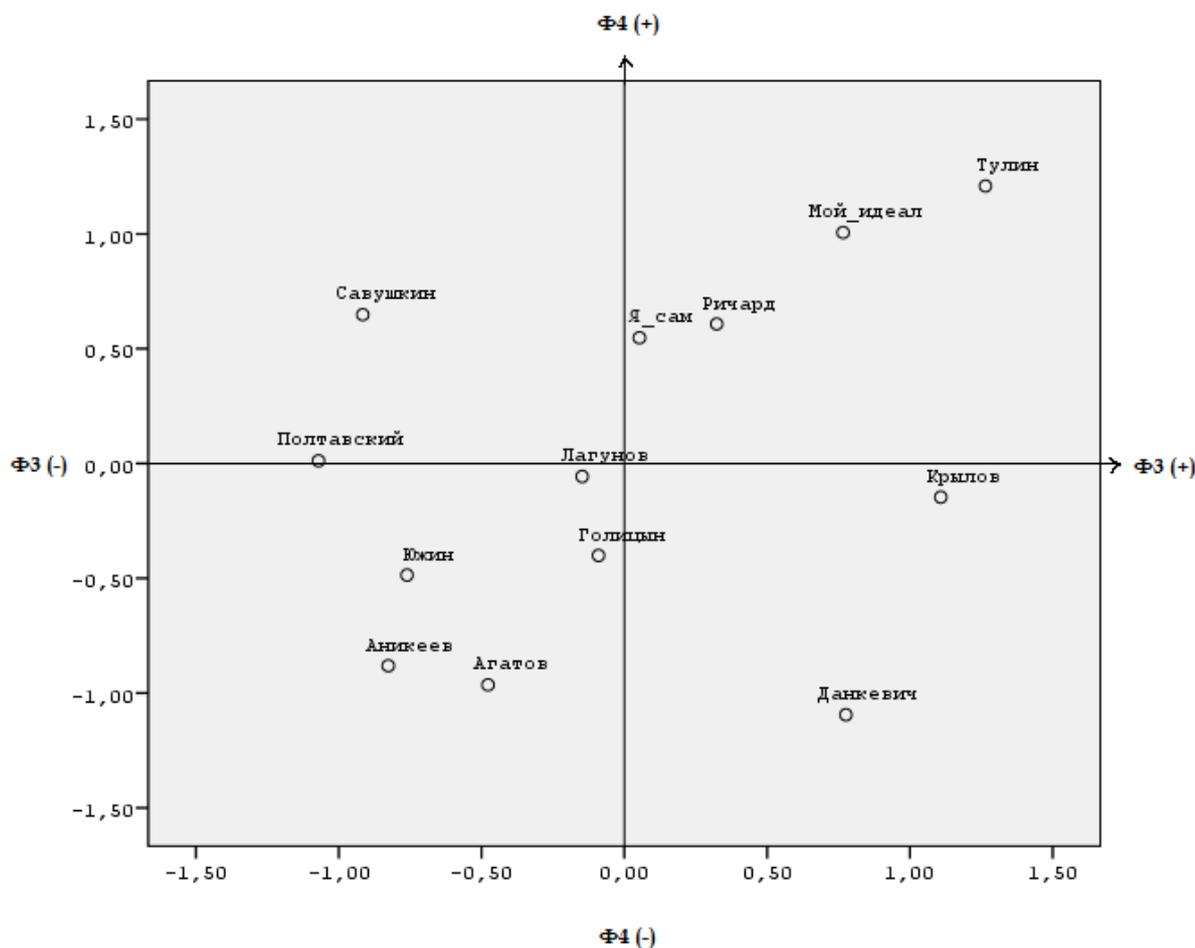


Рис. 2. Семантическое пространство персонажей по

$\Phi 3$  «Творец ↔ Исполнитель» и

$\Phi 4$  «Гибкость, толерантность к позиции другого ↔ Ориентация на собственные силы, сам себе команда»

С нашей точки зрения персонаж генерал-лейтенанта Южина достаточно гибок и толерантен по отношению к другому. Он пошел на встречу молодым амбициозным ученым и разрешил им проводить исследования в небе, предоставив самолеты, летчиков, необходимую аппаратуру, взяв тем самым на себя колоссальную ответственность. И даже после случившейся трагедии (гибель одного из участников исследования), на комиссии в министерстве образования и науки поддержал продолжение исследований.

Интересно, что на втором рисунке ролевая позиция «я сам» ближе всего к персонажу Полтавскому, который меньше остальных фигурировал в фильме, зато он был единственным, кто до конца остался верным своему учителю профессору Данкевичу и его идеям. Роль «мой

идеал» на этом рисунке приближена к персонажам Данкевичу и Голицину, как высоко моральным и наиболее мудрым.

Ролевая позиция роль «я сам» приближена к персонажу Ричарду, молодому аспиранту, который активно включен в творческий процесс проводимых исследований, являющийся неотъемлемой частью научной команды. А роль «мой идеал» современных студентов и магистрантов тяготеет к персонажу Тулину, (который, напомним, по их же собственным оценкам по фактору «моральность» получил не слишком высокую оценку) представляющим собой очень креативного молодого человека не только в научной сфере, но также и в межличностных отношениях с другими персонажами, в личной жизни. Он больше остальных независим, все что ему нужно у него есть: смекалка, острый ум, хорошее чувство юмора и способность быстро реагировать и находить общий язык с самыми разными людьми. Герой современной молодежи отнюдь не «рыцарь конечной черты», не Дон Кихот, а талантливый и успешный менеджер, к тому же обладающий творческим началом.

Исходя из полученных результатов семантического анализа выделенных испытуемыми (респондентами) конструкторов и оценок образов персонажей фильма можно заключить, что наши респонденты достаточно адекватно воспринимают личностные особенности героев фильма, выделяя такие качества как представленные бинарными оппозициями : «Моральность и личная порядочность ↔ приспособленчество, способность преступить принципы ; «Зрелая мудрость, наделенная опытом ↔ романтизм, неопытность» «Творец ↔ Исполнитель» и «Гибкость, толерантность к позиции другого ↔ Ориентация на собственные силы, сам себе команда». То есть наши респонденты – студенты и магистранты, адекватно оценили персонажи фильма, а выделенные ими конструкторы хорошо дифференцируют имеющиеся типы научных работников. Однако у фильма «Иду на грозу» наличествует и иное начало, связанное с общей политической ситуацией в стране в период хрущевской оттепели. Содержание конструкторов дающих противопоставление персонажей по их политическому менталитету, типа «сталинисты – люди демократической ментальности» или «представители тоталитарного менталитета – духовно свободные». Конструкторов такого типа, зрители потенциально могли бы создать множество. Но многообразие конструкторов зависит от того, насколько респонденты чувствительны к той или иной тематике. Поясним на примере. В истории христианской Европы было множество идеологических противостояний, о которых рядовой современный человек вряд ли имеет представление. Например, религиозно-политическое движение в Византии в VIII – начале IX веков, направленное против почитания икон. Иконоборцы считали священные изображения «идолами», а почитание икон – «идолопоклонством», ссылаясь на ветхозаветные заповеди («не сотвори себе кумира и никакого изображения того, что на небе вверху... не поклоняйся им и не служи им» (Исх. 20:4-5)). Противостояние иконоборцев и их противников вылилось в проведении как минимум 5 Вселенских соборов, свержении ряда императоров и гибели множества сторонников с той и другой стороны. За проблематикой иконоборчества стояло множество религиозно-идеологических смыслов, которые на операциональном уровне выражались бы во множестве личностных конструкторов. Для нас же, людей 21 века, это бурное кипение страстей по поводу различия трактовок сакрального не столь актуально, и важнейший аспект христианского учения утратил, стоящих за ним, многомерность смыслов. Так и применительно, к, казалось бы, недавнему прошлому нашей страны, связанному со сталинским тоталитаризмом, менталитет современной молодежи оказался достаточно уплощенным и лишенным чувствительности к этой тематике. Это, в частности, проявилось в другом нашем исследовании политического менталитета. (см Петренко, Митина, 2012). Однако в последующем групповом обсуждении смысла данного фильма несколько студентов вспомнили высказывания героев фильма: «не даром профессор Данкевич говорил : «Все еще живем памятью прежних страхов», а позднее и Тулин высказал такую фразу: «Культы нет, но служители остались».

Анализируя полученные результаты, мы увидели, что участникам исследования не удалось полностью ухватить дух перемен 60-х гг. прошлого столетия, когда жесткие рамки оков сталинской эпохи начали значительно расширяться во времена хрущевской оттепели. Современные студенты, для которых свобода слова, мысли, возможность самовыражения являются неотъемле-

мыми атрибутами повседневной жизни сконцентрировали свое внимание на личностных качествах персонажей фильма, что и выразилось в порожденных респондентами конструктах. Тем не менее, высокая оценка фильма со стороны наших респондентов (студентов), прозвучавшая при обсуждении фильма, свидетельствует о духовной связи современной научной молодежи с их научными предшественниками, и о том что еще не погас факел научной эстафеты поколений.

### **Литература**

- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.
- Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960-1970 гг. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002.
- Василюк Ф.Е. Психология переживаний. М.: Изд. МГУ, 1984.
- Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М., 2003.
- Гранин Д.А. Иду на грозу. М.: ИД «Комсомольская правда», 2016.
- Келли Дж. Психология личности: психология личностных конструктов. СПб., 2000.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строения и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
- Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство, 2000.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 2010.
- Петренко В.Ф. Психосемантика искусства. М.: МАКС Пресс, 2014.
- Петренко В.Ф., Митина О.В. Представление россиян о качестве жизни при разных правительствах // Herald of the Russian Academy of Sciences. 2012. Т.82, №2. с.124-130.
- Петренко В.Ф., Митина О.В. Автопортрет как форма рефлексии и самопознания // Петербургский психологический журнал. 2016. № 17. С.16-47.
- Петренко В.Ф., Сапсолова О.Н. Психосемантический анализ художественного фильма «Сибирский цирюльник» // Вопросы психологии. 2005. №1. С.56-72.
- Петренко В.Ф., Собкин В.С., Нистратов А.А., Грачева А.В. Психосемантический анализ зрительского восприятия персонажей фильма // Мотивационная регуляция поведения и деятельности личности / под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1988.
- Kelly G.A. A theory of personality. The psychology of person constructs. NY., 1963.
- Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957.

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ**

**Д. М. Рамендик, В. Г. Асадова**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследовали индивидуально-психологические особенности и проявления креативности разных типов у студентов-выпускников, изучавших психологию, дизайн и музыкальное исполнительское искусство. Единственным личностным качеством, которое в нашем исследовании связано с уровнем креативности, была экстраверсия, причем независимо от специальности испытуемого. Уровень интроверсии–экстраверсии связан с вербальной креативностью и, вероятно, с социализацией, возможностью проявить креативность. Проявления эмоциональных и когнитивных компонентов личности зависели от творческой специальности человека. Особенности мотивационной сферы были сходными у всех студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: студенты, психологи, художники, музыканты, мотивация, когнитивные особенности, креативности, индивидуальность.

## PERSONAL TRAITS AND FEATURES OF CREATIVITY

**D. M. Ramendik, V. G. Asadova**  
**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The authors investigated individual-psychological features and manifestations of creativity of different types at the graduate student studying psychology, design and musical performing art. The extraversion regardless of student's specialty was the single personal quality which in our research is related to creativity level. Level of introversion-extraversion is related to verbal creativity and probably to socialization, opportunity to show creativity. Manifestations of person's emotional and cognitive components depended on student's creative specialty. All students of creative specialties had similar features of the motivational sphere.

**Keywords:** students, psychologists, artists, musicians, motivation, cognitive features, creativity, individuality.

Современные условия многих видов профессиональной деятельности предъявляют высокие требования к способности принимать самостоятельные решения, разрабатывать и реализовывать нестандартные идеи, переносить полученные знания в другие области жизни, изменять тактики поведения при решении разнообразных задач. Все эти характеристики входят в понятие креативности, которая традиционно считалась положительным, полезным качеством личности. Однако, многие профессиональные позиции требуют противоположных качеств: исполнительности, умения точно следовать инструкциям, терпения, пунктуальности. В популярной литературе и обыденном сознании ценность креативности и ее развития однозначно высоки, без всякого учета индивидуальных особенностей и обстоятельств жизни человека. Под влиянием случайных факторов и мнений других людей могут возникать субъективные предпочтения и устремления к креативности любой ценой, что не всегда соответствует личностным особенностям человека и реальности его жизни. Результатом такого не совпадения становится разочарование в жизни, ощущение утери смысла и другие отрицательные психологические последствия.

Хорошо известно, что креативность тесно связана как с когнитивными, так и с мотивационно-эмоциональными сферами (Богоявленская, 2002; Дружинин, 2007; Голубева, 1993), но все-таки рассматривается как отдельная, относительно независимая. Как справедливо заметили Дорфман и Ковалева (1999), представляется интересным вопрос об обратных влияниях креативности на личность, о роли креативности в структуре личности, о ее влиянии на психологические особенности и поведение человека.

Было проведено экспериментальное исследование личностных особенностей людей с разными уровнями и формами креативности. В качестве испытуемых в эксперименте участие принимали три группы студентов средних и старших курсов: 20 психологов из «Института психотерапии и клинической психологии» и по 10 человек художников (дизайнеров) из Художественно-промышленного университета им. Строганова и музыкантов из Российской академии музыки им. Гнесиных. Средний возраст испытуемых составляет 20-24 года, три четверти от общего количества составляли женщины.

Нами были использованы широко известные и хорошо зарекомендовавшие себя методики исследования свойств личности и особенностей креативности. Все испытуемые выполняли 2 теста:

1. Личностный опросник Г. Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева. (Альманах...1995).
2. Тест на выявление вербальной креативности С. Медника, взрослый вариант, адаптация А.Н. Воронина. (Альманах..., 1995).

Студенты творческих вузов, художники и музыканты, проходили еще несколько тестов:

1. Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Авторы методики: Н.А.Курганский, Т.А.Немчин) (Альманах..., 1995).
2. Опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК) (Альманах..., 1995).
3. Двойные изображения (Хомская, 2007).

4. Пиктограммы (Альманах..., 1995).
5. Творческие тесты Я.А.Пономарева «4 точки» и «пирамида» (Пономарев, 2008).
6. Рисованный апперцептивный тест (РАТ) (Собчик, 2007).
7. Рисуночный тест Вартегга (Калиненко, 2004).
8. Тест «Свободный рисунок» (Романова, Потемкина, 1992).

Кроме того, со всеми испытуемыми проводилась структурированная беседа, в которой выясняли отношение человека к тестированию, насколько ему было интересно, трудно, утомительно.

Результаты тестирования подвергали качественному анализу, а также статистической обработке с помощью программ Stadia и SPSS Statistics

Результаты. 53% наших испытуемых по опроснику Айзенка оказались интровертами (имели не более 10 баллов), остальные были экстравертами. Совместный статистический анализ результатов тестов Айзенка и Медника с помощью критерия (Манна-Уитни) и построения диаграмм рассеивания показал, что у испытуемых экстравертов более высокие показатели вербальной креативности, чем у интровертов по показателям уровней уникальности и оригинальности ответов на уровне значимости 0,01.

Качественный анализ результатов опроса показал, что студенты психологи интроверты в основном «находили задание трудным и желали побыстрее закончить выполнение задания», экстраверты той же группы в основном «находили выполнение задания интересным и не трудным, желание закончить задание быстрее не возникало».

Оценки психического функционального состояния у студентов творческих ВУЗов показали, что в обеих группах эмоциональный тонус был высоким, кроме наиболее глубоких интровертов. В основном, и художники и музыканты, живут на положительном эмоциональном фоне, не смотря на то, что в рисунках Пиктограмм и в тесте «свободный рисунок» имелись черты напряженности и тревожности.

По всем шкалам теста Уровня субъективного контроля (УСК), кроме сферы производственных отношений, все наши студенты творческих вузов, независимо от специальности, являлись умеренными интерналами, т.е. предпочитали брать ответственность на себя и контролировать ситуацию, но «без фанатизма». Только по шкале контроля достижений показатели дисперсии у художников и музыкантов не одинаковы ( $\sigma_{худ} = 0,78$ ;  $\sigma_{муз} = 1,94$ , уровень значимости различий меньше 0,02). Таким образом, выборка художников была по уровню контроля достижений более однородной, а музыкантов больше проявлена индивидуальность.

Описание двойных изображений показало, что способность выделять визуальные фигуры из фона у двух групп студентов творческих ВУЗов практически одинакова, т.е. по этому визуальному тесту музыканты не отличались от художников.

Пиктограммы (небольшие спонтанные рисунки для запоминания понятий) показали и сходства и различия между художниками и музыкантами. Рисунки оценивали по трем критериям: запоминанию, способности найти обобщенный опосредованный образ, символизирующий слово и адекватности ассоциаций (Альманах..., 1995; Хомская, 2007).

Уровень запоминания в обеих группах одинаков. Анализ полученных пиктограмм показал, что художники используют более обобщенные, средне конформные (похожие друг на друга) образы. Это указывает на довольно конкретное и организованное мышление. У музыкантов же мышление более абстрактное, а используемые ими образы не конформны. На это указывает, то, что для запоминания многих слов и понятий были использованы знаки и символы. Рисунки музыкантов более примитивные, но разнообразные. Музыканты в большей степени склонны были каждое заданное им для пиктограммы слово воспринимают сквозь призму своих личных вкусов и стремлений.

У всех испытуемых мышление вполне упорядочено (рисунки следуют друг за другом последовательно), но у музыкантов в большей степени, рисунки расположены рядами, особенно ровными у 4-х человек, у которых упорядоченность переходила в педантичность.

Психическое напряжение у музыкантов выше, чем у художников. Это проявлялось в том, что большинство рисунков у них не заполняли лист целиком, они прижаты к верхнему

или к левому краю, у троих испытуемых напряжение переходило в тревожность (рисунки с сильным нажим). У художников рисунки свободно заполняли лист, что указывает на меньшее напряжение. Хотя сказывалось и профессиональное умение использовать пространство листа.

Рисунки музыкантов были заметно мельче, чем у художников, и различались по размеру у одного человека, что свидетельствует о склонности к неустойчивой и заниженной самооценке. У художников рисунки были крупнее, их самооценку можно было определить как высокую, даже завышенную.

Ассоциации у обеих групп испытуемых были вполне адекватны.

С творческими тестами Я.А. Пономарева лучше справились художники. Им заметно лучше удается мыслить пространственно, невербально, более широко взглянуть на проблему и в результате найти нестандартное, креативное решение. Тогда как музыканты чаще не могли выйти за пределы, обозначенные условиями задачи. Склонность к вербально-символическому, абстрактному мышлению, проявившаяся и в тесте «пиктограммы», мешала им выйти за привычные границы

В тесте РАТ студенты творческих ВУЗов должны были составить рассказы по картинкам, на которых были изображены условные человекоподобные фигуры в разных положениях. Все испытуемые выполняли задания, не испытывая особых затруднений, но характер большей части рассказов был различен. Художники больше внимания уделяли описанию сюжета, добавляли лишние детали, рассказывали о событиях, происходящих вокруг, а не только об изображенных на картинках фигурах. Они больше были сосредоточены на описании ситуации, которая происходит и при этом в меньшей степени обращали внимания на эмоции персонажей. В слабой степени была выражена идентификация с героями.

У музыкантов сюжеты были существенно примитивнее и проще, чаще всего они оставались в пределах описания картинки, дополнительных деталей было очень мало. Но зато у них было больше эмоций, больше конфликтов и встречались более часто идентификации себя с персонажами. Причем только с персонажами с отрицательными эмоциями.

В рисуночном тесте Вартегга испытуемые должны были дополнить простые детали в рамке до конкретного рисунка. В обеих группах рисунки достаточно полные, это указывает на полноту переживаний, открытость впечатления от внешнего мира, способность воодушевляться, что хорошо отражает общность музыкантов и художников как представителей творческих профессий. Так же как в других рисуночных тестах, рисунки музыкантов более мелкие, примитивные и простые, чем у художников, а по характеру более или менее близки друг к другу. Поскольку все рисунки очень просты по форме, указанные особенности показывают не столько отсутствие навыка рисования, сколько тенденцию к торможению и подавлению спонтанных реакций, свойственную музыкантам.

У художников гораздо реже, нежели у музыкантов встречаются типичные решения заданий, стандартные картинки, из чего можно сделать вывод о более выраженной креативности в образном плане. Напомним, что в вербально-символической сфере признаки креативности (оригинальность и эмоциональность) у музыкантов не ниже или даже выше, чем у художников.

«Свободные рисунки» у музыкантов структурно проще и более субъективны, содержат значительно меньше деталей, отражают в большей степени внутренние переживания, а не внешний мир. Они не изображали сложных форм мира – не было структурных и декоративных рисунков. Таким образом, в этом тесте проявились те же особенности психики в целом и креативности в частности, что и в пиктограммах, описаниях РАТ и рисунках теста Вартегга.

Обсуждение. Единственным личностным качеством, которое в нашем исследовании связано с уровнем креативности, была экстраверсия, причем независимо от специальности испытуемого. Исследования отличий личности людей творческих профессий ведутся давно, в основном с помощью многофакторных тестов ММРІ, 16PF и СРІ. Было показано, что креативные люди часто бывают более открыты новому опыту, более уверены в себе, менее традиционны и ответственны, чем стандартная популяция. Они более амбициозны, доминантны, враждебны и импульсивны. Эти отличия почти не зависели от специальности и были характерны для художников, писателей, архитекторов и музыкантов (Любарт и др., 2009).

По поводу экстраверсии данные не столь однозначны. Так, высококреативные архитекторы проявляли себя как интроверты, были слабо социализированы, а наименее креативные архитекторы были более экстравертны и хорошо социализированы, приспособлены к нормам общества и профессии (Дорфман, Ковалева, 1999). Анализ биографий известных деятелей культуры и науки, особенно писателей с конца XIX до середины XX века указывал на склонность многих из них к интроверсии. Но личностные черты это ресурс, который может облегчать человеку эффективное использование когнитивных компонентов, играющих роль в творческом процессе и способствовать превращению идей в реальные продукты деятельности (Варламова, Степанов, 2002; Дорфман, Ковалева, 1999; Дружинин, 2007). В генетико-исторических исследованиях Эфроимсона (2002) приводятся данные о том, что сами творческие способности определяются, в значительной степени, генетическими предпосылками, но возможность их реализации зависят от социальных условий, от встроенности личности в эти условия. Поэтому, по мнению этого автора, количество потенциально креативных людей гораздо больше, чем тех, кто, в результате развития «нужных» свойств личности, социализируются достаточно для реализации своих способностей.

До середины XX века в европейской культурной традиции человек искусства или науки рассматривался как человек, погруженный в свой мир, «не от мира сего», т.е. интроверт. Но в последние десятилетия время «сумрачных гениев» прошло. Чтобы не только самореализоваться в искусстве или науке, но и достичь профессиональной успешности, человек должен быть социально активен. Экстраверсия стала ресурсом, содействующим реализации креатива в любой профессии. Вероятно, эта тенденция и нашла отражение в наших результатах.

Наши исследования особенностей личности студентов творческих специальностей показали, что между художниками и музыкантами нет существенных различий по личностным и когнитивным качествам общего порядка (УСК; интроверсии-экстраверсии), уровню запоминания пиктограмм, выделение фигуры из фона (двойные изображения).

Различным у двух групп оказался подход к миру: художники проявили себя людьми более объективными, видящими ситуацию шире, больше склонными к анализу ситуации и меньше к ее эмоциональному переживанию, к ее субъективизации. Музыканты же люди более субъективные, на что указывают как тесты креативности, так и результаты теста УСК, у них отношение к успехам, то есть к событиям довольно эмоциональным, очень разное, индивидуализированное, а у художников более однородное в группе, хотя и тоже интернальное. Это указывает на то, что у музыкантов больше проявляется эмоциональная индивидуальность.

Испытуемые обеих групп люди достаточно адаптивные, но художники менее педантичны, то есть их адаптация идет через широту восприятия ситуации. Музыканты же, это хорошо видно из теста «пиктограммы», чтобы не заблудиться в мире, на который они смотрят «изнутри», сквозь свои переживания, стараются данные упорядочивать, причем по собственным критериям.

РАТ показал, что проекции личностных переживаний у художников и музыкантов имеют разное соотношение эмоциональных и рациональных реакций и у них разные позиции личности. Ни один из испытуемых не имел высокого уровня невротизации, не проявил каких-либо патологических тенденций. Художники более объективно подходили к ситуации и закладывали в нее меньше личностного отношения. Они смотрели на ситуацию со стороны и видели ее более широко. А так как музыканты пропускали все сквозь себя, свои эмоции, их внимание к внешней стороне ситуации более сужено.

Когнитивные различия между художниками и музыкантами состоят в принципах восприятия и построения образа мира. У художников это восприятие относительно шире и преимущественно предметно, т.е. основой для построения образа мира являются объекты внешнего мира. У музыкантов восприятие в большей мере категориально, т.е. в значительной степени опосредовано ассоциациями, эмоциональными оценками, знаками, в том числе вербальными.

Таким образом, получилось, что различия между творческими людьми разных специальностей лежат, в основном, в когнитивной и эмоциональной сфере, а в мотивационной (УСК) различий почти нет.

Выводы. Креативная способность является составной частью системы личности, охватывает ее социальный, когнитивный и эмоционально-мотивационный компоненты. Уровень интроверсии / экстраверсии связан с вербальной креативностью и, вероятно, с социализацией, возможностью проявить креативность. Проявления эмоциональных и когнитивных компонентов личности зависели от творческой специальности человека. Особенности мотивационной сферы были сходными у всех студентов творческих специальностей.

### **Литература**

- Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1995.
- Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016. №52 (94). С.132-141.
- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
- Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. М., 2002.
- Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993.
- Грекова Т.Н., Артемцева Н.Г. Психотип как детерминанта выбора творческой профессии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.106-111.
- Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. 1999. №2. С.101-106.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Калиненко В.К. Рисуночный тест Вартегга. М., 2007.
- Коваленок Т.П. Диагностика индивидуально-типологических особенностей представителей технических профессий // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П.Горячкина. 2014. №1. С.145-148.
- Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.
- Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 2008.
- Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психодиагностике. М.: Инфа-М, 1992.
- Сафонцева С.В., Воронин А.Н. Влияние экстраверсии-интроверсии на взаимосвязь интеллекта и креативности // Психологический журнал. 2000. №5.
- Собчик Л.Н. Рисуночный апперцепционный тест (РАТ): Практикум по психодиагностике. СПб.: Речь, 2007.
- Хомская Е.А. Нейропсихологическая диагностика. М.: Изд-во МГУ, 2007.
- Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М.: Тайдекс Ко, 2002.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦВЕТОВОМ РЕШЕНИИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ**

**И. В. Сычева**

**Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия**

Статья посвящена изучению особенностей самовыражения эмоционального состояния студентов художественных специальностей в цветовом решении учебно-творческих работ. Проводится анализ цветового и композиционного решения работ. Раскрывается взаимосвязь между особенностями самовыражения эмоционального состояния студентов в цвете и уровнем развития художественного потенциала. Описан опыт практической работы.

Ключевые слова: личность, самовыражение, эмоциональное состояние, творческая деятельность, самореализация, художественный потенциал, цветовое решение, художественный образ.

## FEATURES OF EMOTIONAL STATE SELF-EXPRESSION OF STUDENTS IN COLOR SCHEME SELECTION FOR ACADEMICAL CREATIVE WORKS

I. V. Sycheva

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

The paper is dedicated to study of the features of emotional state self-expression of students in color scheme selection for academical creative works. The analysis of the color and compositional solutions in these works is carried out. The interrelation between the features of emotional state self-expression of students in color scheme selection and the level of personal artistic potential development is revealed. Experience of practical work is described.

Keywords: personality, self-expression, emotional state, creative activity, self-realization, artistic potential, color scheme selection, artistic image.

Проблема самовыражения эмоционального состояния человека в цвете изучалось множеством ученых и художников, однако интересна и предшествующая подбору цвета связь с ним творца. Согласно теории восприятия цвета, при помощи цвета можно достичь очень тонкой передачи художественного образа. Дело в том, что цвет можно подобрать, исходя из психологических и физиологических потребностей, субъективных эмоциональных переживаний, эстетического восприятия человека. Принятие одного цвета и отвержение другого означает нечто вполне определенное, присущее конкретному состоянию духа творца. Как выяснили психологи (Буймистру, 2008; Ильин, 2012; Люшер, 1997; Теплов, 1985), связь между цветом и психологическим состоянием человека постоянна, универсальна и существует независимо от расы, пола, возраста, социального статуса. В руках художников цвет превращается из просто фактора в инструмент, которым создается атмосфера, передается смысл, идейно-образное содержание произведения, а в дизайне он имеет прикладное значение и конструирует необходимую эмоциональную реакцию зрителя так же лаконично, как дорожный знак.

Вопросами изучения особенностей эмоционального выражения субъективного состояния человека в цвете занимались И. Гете, М. Люшер, В.В. Кандинский, В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев и др. Учеными установлено, что цвета оказывают на человека физиологическое воздействие, и оно объективно. А отношение человека к цветам – субъективно. Предпочитая или отвергая какие-то цвета, он предстает таким, какой есть на самом деле, а не каким пытается казаться. Можно сказать, что цветовой выбор не может «лгать». Несмотря на то, что цвета природы окружают человека с самого начала его существования и люди подвержены их влиянию с незапамятных времен, тем не менее мы только относительно недавно получили возможность создавать краски по своему желанию и пользоваться ими разносторонне, как это имеет место в настоящее время. Предпочтение, отдаваемое одному цвету, и неприятие другого, имеют определенное значение, так как выбор цвета отражает душевное состояние человека. Современные исследования показывают, что интеллектуальный, творческий процесс невозможен без эмоциональной активации, что эмоциональному самовыражению предшествует словесное формулирование принципов цветового решения в учебно-творческих работах. Учеными доказано, что положительные эмоциональные состояния влияют на память, рассуждения, готовность рисковать, когнитивную организацию и принятие решений.

В настоящее время на художественных отделениях в вузах в рамках учебной программы студентами изучается дисциплина «Колористика». Целью данной дисциплины является помочь студентам в ознакомлении общих основных законов и закономерностей создания цветовой среды в жизни человека, воздействия цвета на физиологические процессы человека и на его психологическое состояние для того, чтобы исключить в дальнейшем их субъективное эмоциональное влияние в творческих работах в профессиональной деятельности.

На кафедре дизайна Воронежского государственного педагогического университета в течение 2000–2016 годов в рамках опытно-экспериментального исследования по реализации

художественного потенциала студентов, нами осуществлялся комплекс мер, способствующих повышению уровня положительного эмоционального самовыражения студентов в учебно-творческих работах (Чернышова, 2008). Был проведен качественный анализ учебно-творческих работ студентов-дизайнеров на разных этапах обучения, установлена взаимосвязь особенностей цветовых предпочтений и выбора цветовых решений с уровнем развития художественного потенциала личности. В исследовании принимали участие студенты 1–6 курсов (280 человек) в возрасте 18–23 лет. Были использованы следующие методики: проективные методики «Дом – Дерево – Человек», «Четыре рисунка», художественно-графический тест «Картина мира» (Е.С. Романова, О.Ф. Потемкин).

В рамках программы студентами были выполнены учебно-творческие задания на темы: «Мои воспоминания о детстве», «Стихия воды», «Городская мелодия», «Иллюстрация к прозе или отрывку из произведения». В выборе тем мы исходили из того, что полнее и глубже личности легче эмоционально передать те явления, которые ей удалось непосредственно наблюдать, переживать в своей жизни, чем те, с которыми она не встречалась в действительности (Кузин, 1982; Мелик-Пашаев, 2000). В заданиях студентам предоставляется возможность самовыражения цветом определенного художественного замысла на основе индивидуального восприятия, переживания, жизненных впечатлений, образных ассоциаций через обращение к своему внутреннему миру. При оценке цветового решения работ студентов нами учитывались переданные чувства и эмоции авторов. Наблюдения показали, что задания вызвали у студентов определенное эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению и таким образом способствовали обращению студентов к их жизненным наблюдениям, впечатлениям, ассоциациям.

Психологическая глубина раскрытия художественных образов, чувств, настроений героев, явлений в учебно-творческих работах во многом зависит от силы и глубины чувств автора, испытываемых им от восприятия изображаемого. В ходе эксперимента студентам оказывалась помощь в осуществлении поиска цветового решения того замысла, который бы вызывал эмоциональное переживание в процессе его реализации. В частности, в процессе работы студентам было рекомендовано задавать себе вопрос: «Вызывает ли у меня переживание то, что я изображаю?». Наблюдения за процессом работы показали, что в основном эмоциональное переживание по отношению к изображаемому явлению у студентов выражалось в удовлетворенности собственной работой. На определенном уровне творческого процесса удовлетворенность продуктом своей деятельности объяснялась внутренней потребностью студентов в поиске новой разработки замысла.

Например, при выполнении задания «Мои воспоминания о детстве» на первом этапе его разработки у студентов возникли трудности в понимании содержания идеи. Испытуемым предлагалось выделить наиболее яркие впечатления из своих воспоминаний о детстве. Разработка замысла осуществлялась через ассоциативные связи различных явлений и предметов. В общем решении работ присутствовала композиционная стилизованность, цветовая целостность, подчинение выразительных средств раскрытию замысла. Результаты продемонстрировали в большинстве случаев зависимость выбора цветов студентами от их основных черт характера, в их работах проявляется очень явная склонность к использованию наиболее приятной для личности цветовой гаммы. Однако были отмечены использования цветов, в первую очередь характеризующих яркий конфликт в жизни некоторых студентов. Таким образом, в заданиях со свободной трактовкой исключалась зависимость оценки студентами выбираемого цвета с требованиями внешней среды или ситуации.

По результатам просмотров и анализа работ студентов были выделены четыре группы, имеющие свои особенности эмоционального самовыражения в цвете. Для цветового решения работ студентов первой группы характерны спокойные, приглушенные тона, предпочтение отдается таким цветам, как зеленый, бежевый, голубой, белый, коричневый. В композициях

присутствует статичность, упорядоченность, много мелких выразительных деталей. Для данной группы студентов характерно наличие следующих характеристик развития художественного потенциала: способности к накоплению интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, эмоционально-эстетических переживаний; осознания и понимания эстетических и художественных качеств искусства и действительности, проявления способности оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности, выбирать главное, характерное и структурировать зрительную информацию. Важным здесь также является понимание идеи, смысла своего творчества, умения преобразовывать свои личностные идеалы во всеобщие значимые ценности.

В цветовом решении работ второй группы присутствует ощущение беспокойства и напряженности, замысел передается с помощью сложных, дробных цветовых композиций. Предпочтение в цветовой гамме отдается ярко-желтым, фиолетовым, темно-синим, красным, черным оттенкам. У студентов данной группы происходит постижение своего внутреннего мира (психологизация) и определяется наличие высокой впечатлительности, наблюдательности, эмоциональной вовлеченности в процесс достижения цели продуктивной деятельности, общий уровень развития волевых качеств: ответственности, решительности, настойчивости, самостоятельности и инициативности в реализации своих идей; выдержки, высокой работоспособности, энергичности и умения управлять собой.

Особенностью цветового решения работ студентов третьей группы является использование ярких насыщенных цветовых тонов. В композиционном решении работ присутствует динамичность, асимметричность, наличие изогнутых линий. У студентов данной группы присутствует потребность в самовыражении и самосовершенствовании, способность к преобразованиям, креативное отношение к себе и окружающему миру, способность видеть и понимать вариативность решений, генерировать оригинальные идеи, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. На данном уровне студенты обладают гибкостью в реализации ценностей в поведении, абстрактностью и ассоциативностью творческого мышления, высокой чувствительностью к собственным переживаниям и потребностям.

В цветовом решении работ студентов четвертой группы преобладают тусклые цвета – серый, коричневый, оттенки синего. В композиционном решении присутствует использование простейших, симметричных композиций. Разработка творческих идей происходит на основе импровизации и вдохновения, эмоциональное самоосознание (способность понимать свои чувства) отсутствует, для логического осмысления своих эмоций студенты нуждаются в руководстве педагога, у них также отмечаются признаки нарастающей тревожности, проявляющиеся в склонности к эмоциональному переживанию событий, явлений окружающей действительности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что определенный уровень развития художественного потенциала и наличие личностно-профессиональных характеристик влияют на выбор цветового решения учебно-творческих работ студентов. Интерес для исследования представляет вопрос, зависит выбор цветовой гаммы человеком от его текущего эмоционального настроения или он связан с личностными качествами. Этот аспект проблемы требует дальнейшего исследования.

### **Литература**

Буймистру Т.А. Колористика: цвет – ключ к красоте и гармонии. М.: Ниола-Пресс, 2008.

Гете И. Учение о цвете. М.: ЛИБРОКОМ, 2012.

Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012.

Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: Архимед, 1992.

Кузин В.С. Психология. М.: Высш. школа, 1982.

Люшер М. Цвет вашего характера. М.: Рипол Классик; Вече, 1997.

- Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000.  
Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.  
Чернышова И.В. Развитие художественного потенциала личности. Воронеж: ВГПУ, 2008.

## **ОТНОШЕНИЕ К МОДЕ В СВЕТЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

**В. В. Тимохин, И. В. Ягодковская**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Мода – многомерное понятие, изучающееся многими науками. В психологии мода и отношение к ней могут быть исследованы как в рамках социальной психологии, так и в рамках психологии личности. Двойственное отношение к стремлению человека соответствовать модным тенденциям предопределило необходимость исследовать связь такого стремления с толерантностью к неопределенности как отсутствию личностной ригидности и стремлению к росту через новые ситуации. Проведенное исследование показало однозначную связь между положительным отношением к моде с толерантностью к неопределенности и отрицательным или нейтральным отношением к моде с интолерантностью к неопределенности. В процессе исследования была выявлена внутренняя структура методики «Шкала отношения к моде (ШОМ)».

Ключевые слова: психология моды, отношение к моде, толерантность и интолерантность к неопределенности, ШОМ.

## **ATTITUDE TOWARDS FASHION IN CONTEXT OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY**

**V. V. Timokhin, I. V. Jagodovskaja**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Fashion is a multidimensional concept studied by many sciences. In psychology, fashion and attitude toward it can be studied both within the framework of social psychology and within the framework of psychology of personality. The dual attitude toward human intention to conform to fashion trends predetermined the need to explore the relationship of such an intention with tolerance to uncertainty as the lack of personal rigidity and the desire for growth through new situations. The study showed a unique relationship between a positive attitude towards fashion with tolerance to uncertainty and a negative or neutral attitude towards fashion with intolerance to uncertainty. In the process of research, the internal structure of method "Fashion attitude scale" was revealed.

Keywords: fashion psychology, fashion attitude, tolerance and intolerance to uncertainty, Fashion attitude scale.

В обыденной речи характеристика человека как «модника» или «модницы» не имеет определенной позитивной или негативной коннотации. Также и в психологии, российской и зарубежной, несмотря на активные исследования, личностное значение стремления следовать моде до сих пор остается недостаточно ясным (Костригин, 2016). Причем, если социально-психологические исследования моды и стремления ей следовать, как социально-адаптационного механизма и фактора социальной желательности, проводятся достаточно активно (Антоненко, Карицкий, 2015; Калинина, 2017; Санникова, Антоненко, 2016), то подобных исследований в области психологии личности явно недостаточно (Артемцева, Грекова, 2016).

Одним из важных вопросов, связанных с личностным аспектом отношения к моде, нам представляется следующий: является ли стремление следовать модным тенденциям признаком открытости новому опыту или, наоборот, склонности к стереотипным и привычным действиям? Данная характеристика носит в психологии название «толерантность к неопределенности». Поиску связи между данной характеристикой и отношением человека к моде и посвящено данное исследование.

В исследованиях толерантности к неопределенности в психологии существуют два подхода, несколько отличающиеся друг от друга. Один из подходов принадлежит С. Баднеру, который, создавая соответствующую диагностическую методику основывался на понимании интолерантности к неопределенности как поведенческой характеристике – стремлении избегать новых и неоднозначных ситуаций, независимо от того, позитивные или негативные это ситуации (Баднер, 2008). В данном исследовании шкала Баднера использовалась в версии Т.В. Корниловой, где толерантность и интолерантность к неопределенности рассматриваются как независимые шкалы, измеряющие тревожность в неоднозначных ситуациях и определенную ригидность поведения соответственно (Корнилова, Чумакова, 2014). Другой подход, которого придерживался Д. МакЛейн, основан на идеалах гуманистической психологии, в нем толерантность к неопределенности рассматривается как характеристика самоактуализирующейся личности, относящейся к новым и неоднозначным ситуациям как к возможности личностного роста, стремящейся выйти из «зоны комфорта». В нашем исследовании методика МакЛейна представлена в модификации Е.Н. Осина, который выделил в структуре толерантности к неопределенности следующие факторы:

«Отношение к новизне»;

«Отношение к сложным задачам»;

«Отношение к неопределенным ситуациям»;

«Предпочтение неопределенности»;

«Толерантность / избегание неопределенности» (Осин, 2010, с. 78).

Максимальный охват различных аспектов отношения человека к моде мы можем увидеть в подходе Н.Г. Артемцевой и Т.Н. Грековой, разработавших методику «Шкала отношения к моде (ШОМ), также использовавшуюся в нашем исследовании (Артемцева, Грекова, 2015).

В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 16 до 30 лет.

Полученные результаты были подвергнуты процедурам статистической обработки. Поскольку данные, полученные с помощью методики ШОМ, не соответствовали нормальному распределению (согласно критерию Шапиро-Уилка), было принято решение исследовать связи между выявляемыми параметрами с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Поиск значимых связей между показателями толерантности к неопределенности и отношением к моде в целом не увенчался успехом, но, в то же время, были найдены значимые корреляции между результатами шкал Баднера и МакЛейна и ответами испытуемых на отдельные вопросы ШОМ. Так, например, принятие утверждений «Мода - процесс познания мира» и «Мода - проявление внутренней потребности в познании нового» коррелируют с высокими баллами по шкале «Толерантность к неопределенности», а принятие утверждения «Мода - стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием» коррелирует с высокими баллами по шкале интолерантности опросника Баднера. В общем, с низкими показателями толерантности к неопределенности (субшкалы «Отношение к новизне», «Отношение к сложным задачам» и «Избегание неопределенности») по шкале МакЛейна связано согласие с утверждениями «Модный человек хорошо социально адаптирован», «Мода - это способ привлечения внимания» и «Мода - способ манипуляции обществом». Такие неоднозначные результаты привели нас к решению исследовать внутреннюю однородность методики ШОМ.

Для этого результаты методики были подвергнуты кластерному анализу (иерархическая классификация, метод одиночной связи, евклидово расстояние), в результате чего, утверждения, из которых состоит методика, были разделены на две однозначные группы.

Один из кластеров содержит утверждения, позволившие дать ему условное название «Положительное отношение к моде»:

- «Модный человек хорошо социально адаптирован»;
- «Мода – это внутреннее проявление себя»;
- «Мода – это гармония форм и пропорций»;
- «Мода – стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием»;
- «Мода – процесс познания мира»;
- «Мода – проявление внутренней потребности в познании нового»;
- «Мода – это общепризнанное направление, в котором должно двигаться общество»;
- «Мода – это творчество, создание нового, необычного».

Второй кластер состоит из утверждений, на основании которых получил условное название «Негативное и нейтральное отношение к моде»:

- «Комфорт и практичность важнее, чем мода»;
- «Мода задает определенные правила поведения и манеру одеваться»;
- «Мода – это ни в коем случае не вид искусства»;
- «Мода – способ привлечения внимания»;
- «Мода – способ манипуляции обществом»;
- «Мода – это реализация желания выделиться».

Дальнейшее исследование показало, что корреляции между результатами этих кластеров отсутствуют, а пересчет результатов ШОМ, учитывая утверждения из второго кластера как «обратные», не приводит к появлению значимых корреляций с показателями толерантности к неопределенности. Данные результаты могут говорить о том, что выявленные кластеры являются независимыми, выявляющими различные аспекты отношения к моде.

В то же время, анализ показал, что результаты ШОМ, полученные только по кластеру «Негативное и нейтральное отношение к моде» значимо коррелируют со стремлением к избеганию неопределенности, выявленным с помощью шкалы МакЛейна.

Кроме того, внутри выделенных кластеров были выявлены более мелкие кластеры, объединяющие наиболее близкие утверждения. В кластере «Положительное отношение к моде» такими утверждениями стали:

- «Мода – процесс познания мира»;
- «Мода – проявление внутренней потребности в познании нового»;
- «Мода – это общепризнанное направление, в котором должно двигаться общество».

В кластере «Негативное и нейтральное отношение к моде»:

- «Комфорт и практичность важнее, чем мода»;
- «Мода – способ привлечения внимания»;
- «Мода – способ манипуляции обществом».

Результаты данных подкластеров значимо коррелируют с результатами кластеров, в которые входят (на уровне  $p=0,000$ ). Согласие с утверждениями подкластера из «Положительного отношения к моде» значимо коррелирует с высокими показателями по шкале «Толерантность к неопределенности» Баднера, а согласие с утверждениями подкластера из «Негативного и нейтрального отношения к моде» – с высокими показателями по шкале «Интолерантность к неопределенности» из методики Баднера и низкими показателями по шкалам «Отношение к новизне» и «Толерантность к неопределенности» из методики МакЛейна.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

Методика «Шкала отношения к моде (ШОМ)» имеет сложную структуру, отражающую широкий спектр различных аспектов отношения к моде, каждый из которых требует отдельного исследования.

Положительное отношение к моде связано, в целом, с высокой толерантностью к неопределенности, стремлением к новым ситуациям.

Нейтральное или негативное отношение к моде связано со стремлением оставаться в «зоне комфорта», низкой ценностью новых и неопределенных ситуаций.

## **Литература**

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3. с.44-50.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Психологическое содержание отношения к моде: проблема диагностического инструментария // Дизайн и технологии. 2015. №47. С. 126-132.

Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н. Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016. №52. С.132-141.

Баднер С. Методика определения толерантности к неопределенности // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008.

Калинина Н.В. Мода в контексте адаптационных ресурсов личности современной молодежи // Наука. Мысль. 2017. № 2. С. 60-64.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. №1. С. 92-110.

Костригин А.А. Современные зарубежные исследования психологии потребительского поведения в сфере моды // Наука. Мысль. 2016. № 10. С. 48-53.

Осин Е.Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 65-86.

Санникова А.А., Антоненко И.В. Взаимосвязь модных предпочтений в одежде и карьерных ориентаций молодых женщин // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: Сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей. 2016. С. 152-155.

## **ИМИТАЦИЯ СЛЕДОВ АВАРИИ КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ФОРМ АВТОМОБИЛЕЙ**

**П. Т. Тюрин**

**Школа дизайна Балтийской Международной академии, Рига, Латвия**

В статье обсуждаются особенности серийного производства автомашин, которые своим внешним видом часто не вполне соответствуют запросам владельцев автомобилей иметь уникальную модель. Предлагается в процессе ремонта поврежденных автомашин использовать полученные в дорожном происшествии деформации кузова как элементы их индивидуальных стилистических особенностей.

Ключевые слова. Серийное однообразие, индивидуализация форм, обыгрывание случайностей деформации.

## **IMITATION OF TRACES OF A ROAD ACCIDENT AS A METHOD IN CAR SHAPE DESIGN MODELING**

**P. T. Tyurin**

**School of Design, Baltic International Academy, Riga, Latvia**

The article discusses the features of mass production of cars, which often do not fully correspond to the requests of car owners to have a unique model. It is proposed in the process of repairing damaged vehicles to use the deformations of the body in the road accident as elements of their individual stylistic features.

Keywords: Serial monotony, individualization of forms, playing out of deformation accidents.

Несмотря на множество предлагаемых моделей, автомашины ведущих автопроизводителей (Ford, Mercedes, Volvo, BMW и др.) хотя и несут на себе видовые очертания своего происхождения, тем не менее, в них, разумеется, отсутствуют признаки «персональной» истории машины. Внешняя форма автомобилей любого типа и класса подчиняется общей симметричной основе левого и правого, и потому неизбежно, несмотря на разнообразие предлагаемых модификаций, часто создается ощущение если не однообразия, то некоей общей стерильности форм. Эта серийная унифицированность во многом обуславливает стремление владельцев автомашин отойти от их конвейерного вида путем покраски кузова, нанесения различных изображений средствами виниловых наклеек и аэрографии, установки светодиодного освещения корпуса и пр., чтобы придать своей машине более индивидуализированный облик. Однако центры, специализирующиеся на внешнем тюнинге автомашин, ограничиваются лишь раскраской, сохраняя их «фирменно-видовые» признаки; за горизонтом их творческих усилий остаются иные, более радикальные видоизменения, в частности, рельефа их серийного контура (Турун, 2010).

Результаты экспериментов в Школе дизайна Балтийской Международной академии в группах студентов, обучающихся по программам «Психология цвета», «Психология рекламы», «Семантика визуального образа» при решении творческих задач нахождения и формирования новых форм дают основание полагать, что диапазон современных тенденций во внешнем оформлении автомашин может быть существенно расширен, путем использования приема, названного нами «Car Art Scarification» («CAS») – «художественное скарифицирование автомашин». Название получено по аналогии с тату и шрамированием (скарифицирование) тела человека, используемых представителями различных субкультур и подразумевает нанесение на «тело» автомобиля шрамов, рубцов, «узорчатую разбитость» стекол, царапин, вмятин и пр., как имитации следов случившихся аварий.

Этот прием побуждает дизайнера внимательно относиться к конфигурациям возникших деформаций, искать в них своеобразную «интересность», замечать возникающие мелочислучайности, т.к. некоторые из них могут стать важным стилеобразующим элементом, направляющим формообразовательный поиск. Стоит напомнить, что придание непреднамеренному значения преднамеренного вообще широко используется в искусстве, и как писал Я.Мукаржовский непреднамеренное – это точка роста искусства, его передний край: «Если искусство представляется человеку всегда новым и небывалым, то способствует этому главным образом непреднамеренность, ощущаемая в произведении» (Мукаржовский, 1975, с.185). Об этом же пишет Ю.Сомов: с помощью ряда приемов можно сделать отступления стандартной (симметричной) основы «не кажущейся ошибкой при формообразовании, а скорее достоинством формы, придав ей особую выразительность и индивидуальность и переведя из неопределенности в определенность» (Сомов, 1987, с. 89).

Такой подход создает новые возможности пластического обогащения формы, выражая новые эстетические тенденции в формообразовании автомобилей. Этот алогичный алгоритм поиска прямо обращает дизайнера к его интуиции, поощряет изобретательность, побуждает более внимательно следить за неожиданными изменениями формы, которые можно будет включить как составные элементы в общую композицию, тем самым придавая первоначальной модели индивидуальные очертания (Тюрун, 2009, с.113-160).

Придерживаясь указанного метода «CAS», обыгрывая» случайности или подражая им, дизайнер, дистанцируясь от заданной производителями униформы фирменного стиля автомашины, ставя себе целью добиться превращения не слишком сильных деформаций в ее своеобразное достоинство, подчиняя их новой стилистике формы. Она остается полноценным автомобилем со следами дорожных шрамов и испытаний, из которых вышла с честью, как бы еще более закаленной, обретая нестандартный художественный образ и собственную историю. Сейчас же такие индивидуальные признаки автомобиля как ситуативные отметины, повреждения и дефекты корпуса, появившиеся в результате дорожных происшествий, стремятся как можно быстрее ретушировать их или заменить на новые.

Создание эстетически полноценных скарифицированных моделей – непростая задача, которая требует от дизайнера, с одной стороны, умения избежать опасности того, чтобы машина не выглядела бы просто наскоро отреставрированной. С другой стороны, это требует

художественного вкуса, умения добиться того, чтобы следы шрамов, царапин, вмятин и пр. придали бы автомашине особую эстетическую значимость («шрамы украшают мужчин») – усиливали бы впечатление о ее устойчивости в случае дорожных происшествий и воспринимались как символы надежности и хорошей работы ее «иммунной системы» в целом (См. Шрамы – спутники жизни).

Для достижения подобного результата дизайнеру, в частности, рекомендуется представить, что машина после полученных «ранений» проходит «продувку» в аэродинамической трубе, когда за счет обтекания и сглаживания грубых дефектов формы происходит первичная их «эстетизация». Многие специалисты, занятые аэродинамическими испытаниями считают, что этот процесс представляет собой постоянный эксперимент с непредсказуемым результатом и потому окончательная доводка внешнего вида проектируемой автомашины происходит исключительно, опираясь на художественный вкус и чутье дизайнера. Хотя в результате подобного «дефектного» тюнинга стандартной формы автомобиля в некоторой степени снижается уровень его аэродинамических характеристик, тем не менее, для значительной категории владельцев аэродинамические параметры автомашины вовсе не являются приоритетным свойством, тем более, если это компенсируется другими качествами, придающими автомобилю своеобразную рукотворность и привлекательность за счет оригинальности формы и снятия впечатления ее массовости и серийности.

Разумеется, отступления от стандартной заводской модели возможны лишь в определенных пределах, за которыми неизбежно наступает дезорганизация формы. И сложность для дизайнера заключается в том, чтобы почувствовать эту грань. Как пишет Ю.С.Сомов, «с того момента, как мы перестаем ощущать принцип развития формы, говорить о закономерной ее организации уже трудно» (Сомов, 1987, с.90).

И в заключение. Не исключено, что на основе описанного принципа в будущем могут возникнуть специализированные дизайнерские ремонтные мастерские, выполняющие как функции общего ремонта попавших в аварию автомашин, так и обыгрывающие возникшие деформации для придания им более «мужественного» вида. Возможно также, что и сам владелец после аварии сможет незначительные повреждения вписать в общую композицию «машины с историей», которые он раньше стремился поскорее убрать или замаскировать.

### **Литература**

Мукаржовский Я. Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975.

Сомов Ю.С. Композиция в технике. М.: Машиностроение, 1987.

Тюрин П.. Интерпретации визуальных ситуаций и метод отраженного трансформирования функциональных форм. М.: МПСИ, 2009.

Шрамы – спутники жизни. URL: <https://mensby.com/mens/brutal/159-75>

Tyurin P. Triangulation model of Design (Industrial, Recreational and Festive Designs as Key Aspects of General Theory of Design) // Baltic Horizons, No 11 (110). August 2010. Euroacademy. Tallinn. P.26-30.

## **АНАЛИЗ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Ж. Л. Хачатрян, М. С. Авагян**

**Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,  
Ереван, Республика Армения**

В статье представляется особая роль изобразительного искусства в развитии дошкольника и важность расширения информированности студентов – будущих специалистов в процессе формирования и развития изобразительного искусства, творческих способностей ре-

бенка. Было проведено эмпирическое исследование со студентами специализации дошкольной педагогики, в процессе которого раскрыты слабые и сильные стороны подготовленности студентов к педагогической практике.

Ключевые слова: информированность, будущие специалисты, уровень подготовки, дошкольник, изобразительная деятельность, учебно-педагогическая практика.

## **ANALYSIS OF EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS ON FIGURAL-EXPRESSIVE ACTIVITY IN SPECIALIZATION OF PRESCHOOL PEDAGOGICS**

**Zh. L. Khachatryan, M. S. Avagyan**

**Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic of Armenia**

The authors presents the special role of the visual arts in the development of the preschool child and the importance of expanding the awareness of students - future specialists in the process of the formation and development of the visual arts and the creative abilities of the child. Experimental study was conducted with students specializing in pre-school pedagogics, in the course of which the weak and strong aspects of students' readiness for pedagogical practice were revealed.

Keywords: awareness, future specialists, level of readiness, preschool child, figural-expressive activity, educational-pedagogical practice.

В современной педагогической науке и в новых общественных условиях жизни, где возникает потребность в активной, творчески мыслящей личности, изобразительная деятельность является особым видом саморазвития личности. С.Л.Рубинштейн (1998) в своих исследованиях по изучению художественной деятельности личности, характеризует позицию творческой активности человека как возможность для видения образного содержания определенной идеологии, где развиваются различные виды мышления. В.С.Мухина (1999) отмечает, что в процессе изобразительной деятельности проявляется многогранность сторон детской психики. По данному вопросу интересны исследования Ж.Л.Хачатрян (2015), Ж.Л.Хачатрян, В.С.Карапetyана (2015), где показаны, что посредством различных видов изобразительно-творческой деятельности у учащихся начальных классов образнее и активнее развиваются познавательные процессы, в том числе и культура чувств и эстетических эмоций.

Следовательно, мир художественного творчества, изобразительная деятельность ребенка как процесс активизации и познания окружающей действительности и предметного мира может быть благодатной почвой для общего развития личности и выполняет основную роль в деле воспитания и обучении дошкольников.

Исследования в области изобразительной деятельности ребенка четко показывают необходимость глубокого и разностороннего изучения качества подготовки студентов - будущих специалистов к работе воспитателя дошкольных учреждений по изобразительной деятельности. Для более широкого понимания данного вопроса мы обратили наше внимание на один из главных, по нашему мнению, видов учебно-воспитательного процесса - педагогическую практику студентов. Поскольку, как известно, педагогическая практика обеспечивает возможность полного осмысления студентами закономерностей и принципов обучения и воспитания дошкольников и является важным средством для проявления таких личностных качеств как быстрота умственно-мыслительных операций, самостоятельность, умелое нахождение нестандартных и творческих решений в проблемных ситуациях.

Учитывая вышеизложенное, целью настоящего исследования явилось изучение работы студентов - будущих специалистов во время прохождения педагогической практики, выделение тех недостатков, которые мешают построению этой работы и составляют определенный разрыв между потребностями современного дошкольного образования и подготовкой студентов к профессии. В исследовании выделены следующие задачи:

- изучение основных критерий программных задач по развитию изобразительной деятельности дошкольников;
- научное обоснование значения занятий по изобразительной деятельности в аспекте учебно-педагогической практики с выявлением сильных и слабых сторон подготовленности студентов;
- определения необходимости применения современных технологий в проведении занятий по изобразительному искусству;
- по результатам практики провести сравнительный анализ полученных данных по изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях за 2014-2015 и 2015-2016 учебные года.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- изучение и анализ специальной научно-методической литературы;
- анализ передового опыта работы организации и проведения педагогической практики студентов в дошкольных учреждениях;
- психолого-педагогические методы исследования: наблюдение, опрос, беседы, анкетирование;
- контрольные испытания и тестирование;
- педагогический эксперимент: констатирующий, обучающий;
- методы математической статистики.

Педагогическая практика студентов была организована в средних и подготовительных группах дошкольных учреждений №№ 43, 536 г. Еревана. В исследовании приняли участие 85 студентов старшего курса вуза.

На основе предварительных занятий проведенных студентами были выведены их слабые и сильные стороны. Установлено, что из 80 испытуемых (94%) студентов в своей учебно-педагогической практике ссылаются на готовые шаблоны по рисованию, так как недостаточно хорошо владеют простыми навыками рисования. 29% студентов владеют современными технологиями по предмету, но плохо ориентируются в их практической подаче. Результаты наблюдений так же показали, что 65% студентов не могут грамотно сформулировать цель занятий, в результате чего дети не могут четко исполнить программную задачу, рисунок получается нереалистичным. Определяя в процентном соотношении начальный уровень подготовленности будущих специалистов по проведению занятий по изобразительному искусству, отметим, что в основном- 91% студентов не имели достаточного опыта по художественно-графическим и практическим навыкам; 87 % - по составлению образов и составлению композиций, 89% студентов - по распределению времени и в профессиональной подаче современных технологий предмета. Ниже представлены некоторые статистические данные по результатам практики 2015-2016 учебных годов (рис. 1).

Из рисунка наглядно видны сильные и слабые стороны студентов -будущих специалистов к проведению учебно-педагогической практики по изобразительной деятельности. Так, сильными сторонами являются:

- знание современных технологий предмета и структуры планировки занятий;
- понимание таких понятий, как методика исполнения реалистичного, графического рисунка, живописных и декоративных композиций;
- теоретическое понимание методики исполнения реалистичного, графического рисунка, живописных и декоративных композиций.

Сопоставляя полученные результаты пройденной педагогической практики за 2014-2015 и 2015-2016 учебные годов отчетливо видно, что опрошенные студенты имеют определенное представление о теоретических вопросах предмета. Слабой же стороной подготовки будущих специалистов является практическая сторона подготовки, в частности недостаточное владение практическими навыками и умениями теоретических знаний для построения занятий по изобразительной деятельности.

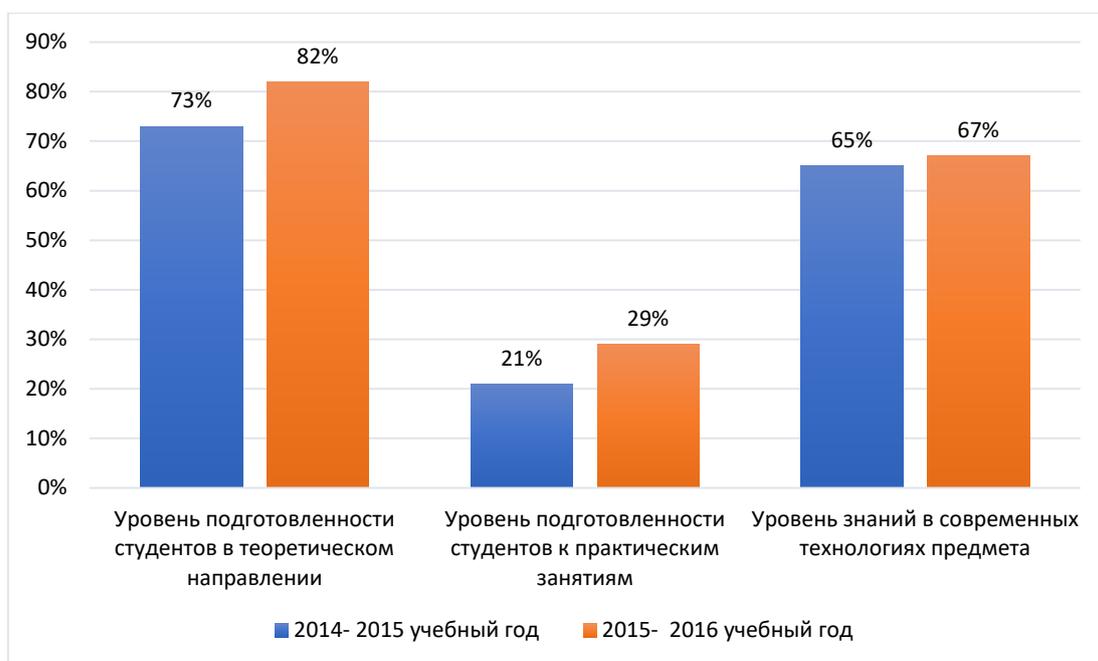


Рис. 1. Показатели уровня подготовленности студентов к проведению учебно-педагогической практики по изобразительной деятельности

Из полученных результатов исследования по процессу прохождения практики 2014-2015 и 2015-2016 учебного года стало ясно, что 79% студентов все еще используют готовые шаблоны по рисованию, обосновывая тем, что они недостаточно хорошо владеют простыми навыками рисования. Проявление непродуктивности в практической подаче учебного материала наблюдается у 31% студентов. Вместе с тем некоторые изучаемые показатели возросли по сравнению с предыдущим учебным годом. Так, повысился уровень теоретических знаний в современных технологиях по предмету изобразительная деятельность, 67% студентов добились эффективности в подаче нового задания, в результате чего обучающиеся стали с интересом вникать в работу, стараясь сделать рисунок реалистичным.

Обобщая промежуточный и заключительный этап педагогической практики будущих специалистов по проведению занятий по изобразительному искусству, отметим, что слабое звено все еще остаются практические умения и навыки будущих специалистов (80% студентов). 79% студентов не имеют достаточного опыта по составлению образов и композиций, у 29% студентов отсутствуют навыки и опыт по распределению времени на выполнение конкретных заданий и в профессиональной подаче современных технологий предмета.

Из полученных результатов исследований, стало очевидным, что слабое звено студентов практикантов – будущих специалистов это практический аспект. 80% составляли студенты, у которых выявлены недостаточные умения в свободно-творческом аспекте, в выполнении реалистичного, графического рисунка, декоративных композиций, у 68% студентов отмечена нехватка практических знаний для реализации поставленных задач.

В целях повышения уровня информированности и профессиональной компетентности будущего специалиста в вопросах по предмету изобразительное искусство мы определили некоторые практические рекомендации по подготовке студентов – будущих воспитателей к руководству художественно-творческой работы:

- обогатить практические занятия студентов в проведении реалистичных рисунков и композиционных работ;
- постоянное проведение со студентами заданий по планированию занятий по предмету, грамотной постановке целей, и их способов реализации;
- активизировать студентов на практических и лабораторных занятиях в вопросах развития учащихся художественные и творческие способности;

- организовать активное участие студентов на семинарах, обсуждениях по подготовке к практическим занятиям в дошкольных учреждениях;
- периодически организовывать со студентами посещения в художественные галереи, выставки.

### **Литература**

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.

Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999.

Рубинштейн С.Л.. Основы общей психологии. М., 1989.

Хачатрян Ж.Л. Исследование уровня информированности учителей в вопросах развития навыков изобразительного искусства у младших школьников // *Universum: психология и образование*. 2015. №2 (13).

Хачатрян Ж.Л., Карапетян В.С. Развития культуры чувств и эстетических эмоций младших школьников в процессе интегративных уроков средствами изобразительной деятельности // *Universum: психология и образование*. 2015. №1 (12).

## **ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ СТРУКТУРАМИ КИНОМОНТАЖА РАЗНЫХ ФОРМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПРИСУТСТВИЯ**

**М. И. Яновский**

**Донецкий национальный университет, Донецк**

Воспроизведение переживания присутствия, в той или иной форме, является одним из важных свойств кинематографа. Автор выделяет следующие уровни (типы) переживания присутствия, которые могут воспроизводиться в кино: 1) переживание «захваченности» ситуацией; 2) переживание «самоутверждения» субъекта; 3) переживание «многомерного актуального присутствия».

Ключевые слова: восприятие кино, психология кино, киномонтаж, присутствие, переживание присутствия.

## **PLAYBACK BY MONTAGE STRUCTURES OF DIFFERENT FORMS OF PRESENCE EXPERIENCE**

**M. I. Yanovsky**

**Donetsk National University, Donetsk**

Playback of the presence experience, in one form or another, is one of the important properties of cinematography. The author distinguishes the following levels (types) of presence experience that can be reproduced in the film: 1) experience of "capture" by situation; 2) experience of subject's "self-affirmation"; 3) experience of "multidimensional actual presence".

Keywords: perception of film, psychology of film, film montage, presence, presence experience.

Существенная особенность кинематографа – в моделировании динамичным видеорядом включенности зрителя-субъекта в жизненную среду, что обуславливает ту или иную форму переживания присутствия субъекта в реальности (Яновский, 2014). Это констатировал известный французский исследователь кино К. Мец: «Кино является "искусством присут-

ствия"» (Metz, 1972; цит. по: (Соколов, 2004, с. 63)). Попробуем проанализировать, как в структурных построениях киноvideоряда может воспроизводиться переживания присутствия.

Какие виды переживания присутствия возможны? По степени автономности субъекта в объектной среде, на наш взгляд, можно различать три варианта (уровня) такого переживания.

1. Редуцированность субъекта к объекту, явлению (поглощенность им): состояние «захваченности», «завлеченности» объектом акта восприятия, внимания и т.п.

2. Переживание присутствия основывается на противоположении субъекта объекту; «Я», «мое» противопоставляется «Не-Я». Такое переживание присутствие реализуется как самоутверждение. Но здесь субъект не объективирован, ибо, по Д.Н. Узнадзе, объективируется то, что является проблемой, а при самоутверждении субъект не является для себя проблемой. Он не является проблемой, потому что он реализует как бы «правильные» формы психических актов (восприятия, понимания, оценивания и т.д.).

3. Переживание «объективированного» субъекта (Надирашвили, 1987), глубины (многомерности) его актуального присутствия. Такое переживание безотносительно к объекту.

Применим нашу типологию видов присутствия к анализу монтажных стыковок в кинофильмах. Наш анализ мы построили как экстраполяцию предполагаемых едва заметных психологических эффектов, которые могут возникать у зрителя при просмотре соответствующих киноотрывков. В отличие от традиционного анализа кино, при котором на первый план выступают замысел сюжета, идейное содержание фильма, образы героев и т.п., мы реализуем анализ психологического смысла структурных построений киноvideоряда. Также в анализе мы абстрагируемся от таких параметров монтажа как временные пропорции, ритмика, цвет и т.п., – которые могут быть предметом другого отдельного рассмотрения.

Первый тип присутствия – «захваченность» – технически может задаваться кадрами, из которых каждый затрагивает какие-либо потребности, компоненты ценностно-смысловой сферы зрителя. Тем самым создается состояние интереса, ожидания чего-то. Каждый кадр играет на ожиданиях, предлагает что-то неожиданное, либо дает ожидаемое. Далее ситуация повторяется. Возможные формы такого монтажа: «монтаж аттракционов» (Эйзенштейн, 1964), «параллельный монтаж» (Нечай, Ратникова, 1985).

Разберем, в качестве примера, монтаж первых трех кадров мультфильма У. Диснея «Белоснежка» (1938).

Первый кадр в данной монтажной фразе – сказочный замок (рис. 1) (иллюстрации размещены в интернете по ссылке: [https://vk.com/photo250455881\\_456239020](https://vk.com/photo250455881_456239020)) – это демонстрация некой легенды, оваянного флером сказочной романтики символа. Изображение создает переживание очарованного ожидания чего-то чудесного. Подлинная жизнь, кажется, наступит в сказочном «там»...

Следующий кадр – ближний ракурс замка (рис. 2) – переходный, как бы промежуточный, он осуществляет все больший «захват» зрителя, погружение его в демонстрируемую реальность.

После второго, переходного кадра, третий идет как бы вразрез заданному первым кадром ожиданию чудесного, поэтому срывает как своего рода неожиданный ударный стимул: появляется устрашающая фигура королевы, стоящей перед зеркалом. В то же время, она окрашена интригующей таинственностью – что так же реализует состояние «захваченности» (рис. 3).

В такого рода монтажных построениях реализуется игра с ожиданиями зрителя, которые каждый раз «недорезаются», что вызывает состояние длящейся неудовлетворенности, «еще-не-присутствия».

Предположительно, эффект разворачивания такого состояния – искусственное подстегивание потребностно-мотивационных состояний (которые феноменологически также основываются на ожиданиях). При этом данные состояния будут прикрыты для субъекта покровом романтики.

Второй тип присутствия – «самоутверждение» – технически может быть осуществлен таким монтажным построением, где зрителю задаются готовые («правильные») формы построения психических актов (восприятия, мышления, памяти, внимания, оценки и т.д.), что

позволяет достичь утверждения субъектом себя как агента этих форм. Для этого нужно, чтобы один кадр давал «технологию» и форму восприятия, оценки, понимания т.д. другого. Внешне – это части логического суждения: субъект – предикат. Например: человек смотрит с улыбкой (первый кадр) – на тарелку супа (второй кадр) (монтаж, основанный на «эффекте Кулешова» (Нечай, Ратникова, 1985)). Монтаж строится так, чтобы зритель принял те формы понимания и оценки об объектах и процессах, которые задаются («программируются») монтажом.

Разберем пример – кадры из начала фильма австралийского режиссера Дж. Кэмпбелл «Пианино» (1993).

В первом кадре – часть лица человека, который то ли закрывает свое лицо, то ли сквозь пальцы смотрит – как бы из глубины своего внутреннего мира – на внешний мир (рис. 4) (иллюстрации размещены по ссылке: [https://vk.com/photo250455881\\_456239021](https://vk.com/photo250455881_456239021)).

Во втором кадре – сидящая на лошадке девочка на фоне лужайки и тянущий лошадку за узду мужчина (рис. 5).

Первый кадр вызывает интерес и определенное сопереживание к демонстрируемому персонажу. Персонаж то ли созерцает мир из удобного «убежища», придающего миру своеобразный, несколько чужаковский вид, то ли погружен внутрь себя, отгородившись руками от внешнего мира.

В этой монтажной структуре лицо в первом кадре показывает нам способ восприятия и отношения к содержанию второго кадра. Второй кадр мы видим как бы этим взглядом, его восприятие строится как реализация интенции, заданной первым кадром, как узнавание того, что уже намечено. Присутствие здесь реализуется как фиксированный способ участия в ситуации, реализация «утвержденного» способа. Поэтому, исходя из позиции, задаваемой первым кадром, второй кадр воспринимается, во-первых, как знак причудливого мира, меняющейся мозаики мира.

Фиксированный, а значит как бы «правильный» способ вхождения в ситуацию раскалывает для субъекта мир на «свое», с одной стороны, и «чужое», с другой. Здесь возникает подвижка ко включенности в ситуацию как утверждению себя, права на самоутверждение.

Актуальное присутствие может воспроизводиться такой структурой монтажа, в которой кадры связаны между собой актуализированным зрительским самосознанием. Такой тип киномонтажа теоретически обосновывался и использовался А.А. Тарковским. Так, по его мнению, «монтаж сочленяет кадры, наполненные временем, но не понятиями» (Тарковский, 1992). Это означает, что кадры должны быть соединены переживанием текущего «сейчас», т.е. переживанием присутствия, переходящим из кадра в кадр.

Технически это может обеспечиваться разными способами, в частности использованием визуальных структур, которые имеют фигуру-фоновую двойственность. В таких случаях зритель оказывается не только субъектом перцептивных действий распознавания и оценивания объектов, но и свидетелем происходящих трансформаций этих действий, включенных в зрительное поле, в силу подчинения их силам поля. То есть здесь субъект рефлексивен и свои психические акты, и сопряженно с ними трансформирующееся объектное поле восприятия. Такое положение свидетеля актуализирует у зрителя сознание нефункционального актуального присутствия. Данное состояние «переадресовывается» затем в восприятие следующего кадра, или, иначе говоря, поддерживается при переходе из одного кадра в другой. Происходит это за счет того, что как-либо отмечается, организуется персонажами или предметами в кадре психологическое «вхождение» и «выхождение» зрителя из кадра в кадр. Такой монтажный прием часто использовался в фильмах А.А. Тарковского.

Проанализируем начальные кадры одного из фильмов А.А. Тарковского «Сталкер» (1975).

Первый кадр – полуоткрытые двери, ведущие в комнату с ее содержимым (рис. 6) – выполняет функцию введения зрителя в пространство действия фильма и, в частности, следующего кадра (иллюстрации расположены по ссылке: [https://vk.com/photo250455881\\_456239022](https://vk.com/photo250455881_456239022)). Это – кадр-вход, он как бы ставит зрителя на одну доску с содержанием фильма, «выравнивает» зрителя с ним и присоединяет к нему. Поэтому условно такой кадр можно назвать «Мы-точка» (Яновский, 1993).

Кадр-вход создает у зрителя переживание присутствия в пространстве фильма. Поэтому здесь «реальным оказывается не то, что «есть» и что может быть воспринято, но то, что формирует саму нашу субъективность и способность к восприятию» (Аронсон, 2003).

Кадр этот построен в форме, близкой к приемам «обратной перспективы»: ближе к нам – двери и стены, а содержательно насыщенная центральная часть кадра – вдалеке. Таким образом, происходит инверсия фигуро-фоновых отношений (Яновский, 1993). Тем, что фон активизируется и даже «уравнивается» в правах с фигурой, в зрительское восприятие вводится некая многомерность, объемность, как бы «пустотность», безобъектность. Мы здесь имеем дело со своего рода «энергией вакуума», живой, дышащей пустотой (пространством). В этом «живом» вакууме вещи становятся как бы безотносительными, обретают внутреннюю энергию, жизнь, начинают сами за себя говорить. Поэтому в следующем кадре (рис. 7), на столике, повернутом «в анфас», расположены «живые» (присутствующие) вещи.

Смысл их нам не понятен; непонятно, что наличие этих вещей на столике значит. Но возникает ощущение причастности к какому-то таинственному многозначительному длящемуся процессу.

Переживание многомерности-пустотности – это переживание глубины актуального, участного присутствия. Второй кадр поэтому воспринимается из этого состояния присутствия, как поток как бы неузнаваемых (не имеющих качеств-признаков), впервые встречаемых феноменов. Незнание вводит сознание в режим «общения» с еще неизвестным, «неведомым». Так возникает переживание глубины, многомерности присутствия. Вещи сначала есть, а потом есть какие-то.

Образно говоря, первый кадр настраивает на особое восприятие «ауры» вещей, присутствующих во втором кадре (Кривцун, 2011).

Таким образом, одно из важнейших свойств кино как вида искусства – подражание включенности субъекта в реальные ситуации. Можно выделить следующие уровни (типы) переживания присутствия:

- переживание «захваченности» ситуацией;
- переживание «самоутверждения» субъекта;
- переживание «многомерного актуального присутствия».

Эти уровни переживания присутствия могут воспроизводиться различными формами монтажных построений.

## **Литература**

Аронсон О. Метакино. М.: Ад Маргинем, 2003.

Кривцун О.А. Аура произведения искусства: узнаваемое и ускользающее // Художественная аура: истоки, восприятие, мифология / отв. ред. О.А.Кривцун. М.: Индрик, 2011. С.17-39.

Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. Тбилиси: Мецниереба, 1987.

Нечай О.Ф., Ратникова Г.В. Основы киноискусства. Минск: Вышэйшая школа, 1985.

Соколов А.Г. Природа экранного творчества. Психологические закономерности. М.: Изд. А. Дворников, 2004.

Тарковский А.А. Уроки режиссуры. М.: Всероссийский институт переподготовки и повышения квалификации работников кинематографии Комитета Российской Федерации по кинематографии, 1992.

Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.

Эйзенштейн С.М. Монтаж аттракционов // Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. В 6-ти т. Т. 2. М.: Искусство, 1964. С. 269-273.

Яновский М.И. Элементы психотерапии в кинематографе А. Тарковского // Актуальные проблемы современной психологии: Материалы научных чтений, посвященных 60-летию Харьковской школы / отв. ред. Е.В.Зайка. Харьков: ХГУ, 1993. С. 378-380.

Яновский М.И. Психологическое воздействие монтажных построений в киноvideоряде // Пензенский психологический вестник. 2014. № 2 (3). С. 58-84.

## **СЕКЦИЯ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

### **ОСОБЕННОСТИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ**

**И. В. Андриевская, Е. Э. Кригер**

**Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия**

В статье рассматриваются понятийное мышление и внимание в контексте структуры зоны ближайшего развития младших школьников. Опубликованы результаты исследования, в основу которого положено выявление самых главных психических функций, необходимых для успешного обучения математике и русскому языку в младшей школе. Показаны в сравнении зоны ближайшего развития младших школьников с разной учебной успеваемостью по математике и русскому языку.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, понятийное мышление, внимание, высшие психические функции, младшие школьники.

### **PECULIARITIES OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT EDUCATIONAL ACCOMPLISHMENTS**

**I. V. Andrievskaya, E. E. Kriger**

**Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia**

The article considers conceptual thinking and attention in the context of the structure of the zone of proximal development of younger schoolchildren. The authors publish the results of study, which is based on identifying the most important mental functions necessary for the successful learning mathematics and Russian language in primary school. Zones of proximal development of younger schoolchildren with different educational achievement on the mathematics and Russian language are shown in comparison.

Keywords: zone of proximal development, conceptual thinking, attention, higher mental functions, younger schoolchildren.

Традиционная система образования в России сложилась еще в XVII веке. Главной задачей школы и тогда, и сейчас является передача учащимся как можно большего объема информации из разных областей науки. Шаблонные, стереотипные действия, при организации учебного процесса, без недостаточного учета зоны ближайшего развития, не приводят к качественному, полноценному развитию обучающихся. В результате такого обучения происходит скорее знакомство с научной теорией, с ее поверхностной оболочкой, нежели развитие понимания самой сути предмета и способности к самостоятельному теоретическому познанию. И хотя альтернативными программами сегодня являются так называемые развивающие программы Л.В. Занкова и В.В. Давыдова, их, к сожалению, не так часто используют на практике.

Д.Б. Эльконин считал, что для «хорошего обучения», построение образовательной программы должно ориентироваться на главное в умственном развитии ребенка. При таком подходе, появляется возможность обращать внимание не уже сложившиеся структуры, а на развивающиеся. Это положение было реализовано им на примере программ для детей младшего школьного возраста (Эльконин, 1989).

По мнению М.В. Новиковой-Грунд, для учащихся младших классов, самыми основными и важными психическими функциями для успешного обучения математике и русскому языку в школе, являются понятийное мышление (она определяет его как «понимание правил» младшими школьниками) и внимание. В нынешнем мире, переполненном информационным потоком, развитие мыслительных процессов на высшем уровне актуально как никогда. Несмотря на современные методы инновационных образовательных программ, проблема отсутствия качественного развивающего обучения так и остается не решенной. Мы считаем, что принимая во внимание зону ближайшего развития ребенка в процессе обучения и сознательно расширяя ее, можно добиться существенных результатов в улучшении качества образования. Особенно это касается младших школьников, т.к. именно в этом возрасте у ребенка появляется готовность к активному формированию высших психологических функций.

Понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) оформилось в культурно-исторической теории Л.С. Выготского и по сей день вызывает особый интерес у многих исследователей, занимающихся проблемой обучения и развития. Однако, несмотря на многочисленные работы ученых по изучению этого понятия (Н.Л. Белопольская, Л.И. Божович, В.К. Зарецкий, И.А. Корепанова, Е.Е. Кравцова, Ж.П. Сугак, Ю.В. Зарецкий и другие), оно, к сожалению, так и не нашло широкого применения в современном мире при построении обучения.

Изучение зоны ближайшего развития в качестве предмета исследования позволило установить ряд важных факторов. Так, обнаружилось, что зона ближайшего развития имеет свои границы и что при определенных условиях эти границы могут быть расширены (А.З. Зак, Е.Е. Кравцова, И.А. Корепанова, Ж.П. Сугак и др.) (Сугак, 2002). В свою очередь, расширение зоны ближайшего развития позволяет существенно повысить актуальное развитие ребенка и сделать его потенциальные возможности качественно иными. При этом, было замечено, что ведущая деятельность основных периодов психического развития непосредственно связана с характеристиками общения и сотрудничества ребенка с взрослыми и сверстниками (Е.Н. Поливанова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Пуртова и др.) (Сугак, 2002).

По мнению Е.Е. Кравцовой, зона ближайшего развития представляет собой не нечто аморфное, как считают многие ученые, а имеет определенную структуру. Причем структура ЗБР одного направления отлична от структуры ЗБР другого направления. Н.Л. Белопольская, изучая психологические компоненты зоны ближайшего развития, высказала предположение о том, что зона ближайшего психического развития ребенка включает две размерности: когнитивную и эмоционально-смысловую (Сугак, 2002). Ж.П. Сугак, в своей диссертационной работе предложила методику измерения, где зона ближайшего развития имеет внешний и внутренний уровни (Сугак, 2002).

Отдавая должное проведенным исследованиям ЗБР. Следует отметить, что есть некоторые вопросы становления ЗБР младших школьников, которые на сегодняшний день не изучались. Практика образовательной работы в начальной школе проявляет одно существенное противоречие, заключающееся в том, что с одной стороны появляется необходимость создания развивающих условий на начальной ступени общего образования, а с другой стороны, особенности становления зоны ближайшего развития младших школьников через формирование понятийного мышления и внимания пока не были исследованы.

В связи с вышеизложенным, мы считаем целесообразным рассмотреть понятийное мышление и внимание младших школьников в контексте структуры зоны ближайшего развития с целью дальнейшего определения путей ее целенаправленного расширения и актуализации. Задача статьи: раскрыть особенности зоны ближайшего развития младших школьников с разной учебной успеваемостью и обозначить закономерности ее изменения (расширения) на основе развития мышления и внимания при изучении математики и русского языка. Методологической основой исследования являются положения культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, положения о детерминированности умственного развития детей содержанием обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В рамках культурно-исторической концепции, Л.С. Выготский указывает на то, что процессы психического развития не совпадают с процессами обучения. Процессы развития

идут следом за процессами обучения, тем самым создавая зону ближайшего развития. Обучение является движущей силой развития и приближает к развитию процессы, которые без него невозможны. Главная роль обучения – это содействие обучающемуся в процессе овладения собственным поведением (Выготский, 2005). Также ученый отмечал, что отношение игры к развитию следует сравнивать с отношением обучения к развитию, т.к. изменение потребностей и сознания более общего характера следуют за игрой. Игра, по его словам, является источником развития и создает зону ближайшего развития. То, что ребенок воображает в мнимой ситуации и создает произвольное намерение – возникает в игре, воздвигая его при этом, на высший уровень развития (Выготский, 1966). Л.С. Выготский говорил, что в младшем школьном возрасте на первый план развития выходит именно мышление. И в первые три года оно развивается наиболее активно (Давыдов, 1996).

Опираясь на доказанную Л.С. Выготским ведущую роль обучения в психическом развитии детей, В.В. Давыдов считал, что основной задачей образования должна стать задача научить ребенка учиться самостоятельно. Для этого необходимо формировать у детей способность к самостоятельному теоретическому познанию и формировать теоретическое мышление (Давыдов, 1996). Исследуя научные понятия в онтогенезе, Л.С. Выготский рассматривал соотношение развития спонтанных и научных понятий, как соотношение обучения и развития. Именно тогда он ввел понятие «зоны ближайшего развития», называя ее показателем социальной обусловленности психического развития ребенка (Выготский, 2005).

Определяя принципы психологической диагностики, ученый представляет зону ближайшего развития как противопоставление тестовому методу диагностики, выявляющему только актуальное развитие ребенка. Л.С. Выготский писал, что важно определять не только созревшие процессы (актуальное развитие), но также и созревающие (зона ближайшего развития). Причем, ЗБР, по его мнению, имеет более непосредственное значение для диагностики актуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень развития (Выготский, 2005). Получается, ребенок имеет два уровня интеллектуального развития. На одном уровне – это самостоятельные достижения ребенка, на другом – выполненные с помощью взрослого. Так, по словам Л.С. Выготского, в сотрудничестве с взрослым, ребенок может сделать намного больше, чем самостоятельно (Выготский, 1997).

Введение понятия ЗБР позволило Л.С. Выготскому объяснить механизм интериоризации в закономерностях развития высших психических функций. Его мысль о том, что обучение ведет за собой развитие, становится основой построения развивающих программ (Выготский, 1997). Анализируя положения автора культурно-исторической концепции, можно сказать, что выделение главного в умственном развитии ребенка и направленность на его развивающиеся структуры и есть обучение, учитывающие зону ближайшего развития. А целенаправленное расширение ее границ ведет к переходу ЗБР в зону актуального развития.

Исходя из того, что основными предметами в начальной школе являются математика и русский язык, а также, учитывая мнение М.В. Новиковой-Грунд, мы попытались выделить самые главные психические процессы школьников, реализующие успешное обучение. Таким образом, мы считаем, что для успешного обучения математике (решение задач, арифметических примеров и др. заданий) ребенку важно обладать хорошо развитым понятийным мышлением, а для успешного обучения русскому языку (списывание, вставление пропущенных букв и др. задания) более всего должно быть развито внимание.

Д.Б. Эльконин писал, что развитие теоретического мышления в младшем школьном возрасте есть именно то развивающее начало, на которое указывал Л.С. Выготский, утверждая, что развитие мышления детей в этот период и есть ключ к пониманию их умственного развития в целом (Эльконин, 1989). Л.А. Ясюкова в своих исследованиях обращает внимание, что неполноценно развитое понятийное мышление к подростковому возрасту приводит к неуспеваемости по таким дисциплинам, как математика, физика и другим в старших классах, где необходимы умения мыслить понятийно. Исследователь замечает, если понятийное мышление не развивать целенаправленно, само по себе оно не разовьется. Результаты таковы, что не все взрослые умеют полноценно мыслить в понятиях (Ясюкова, 2011).

Если обратиться к вниманию, то развитие внимания учащегося является важным психологическим процессом, непосредственно влияющим на успешность обучения в младшем школьном возрасте. Ю.В. Микадзе пишет, что в старшем дошкольном возрасте, хотя и преобладают роли эмоциональных стимулов, значительно начинает возрастать способность связывать процесс восприятия и ответные действия с речевой инструкцией. Качественные сдвиги в организации процесса внимания возникают в возрасте 9–10 лет. В этом возрасте эмоционально нейтральные раздражители впервые становятся более эффективными возбудителями внимания, чем стимулы, обладающие непосредственной эмоциональной значимостью (Микадзе, 2008).

Анализ литературы показывает, что внимание – это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Большинство ученых подчеркивают, что высокий уровень развития качеств внимания обеспечивает успешность всех познавательных функций. Процесс формирования внимания определяет в будущем развитие личности младшего школьника. Во время обучения в начальной школе, при правильной организации учебного процесса, внимание становится более произвольным, что является одним из новообразований младшего школьного возраста. Постепенно, происходит преобразование всех видов и свойств внимания в более сформированные. К четвертому классу, учащиеся заметно отличаются от первоклассников. У них возрастает и совершенствуется способность к устойчивости, распределению и переключению внимания (Немов, 1995). Управление вниманием, Л.С. Выготский называл ключом к образованию и к формированию личности и характера (Выготский, 1997).

Итак, опираясь на положения культурно-исторической концепции, о том, что выделение развивающихся функций, и построение процесса обучения с упором на развитие именно этих функций, собственно и есть обучение, учитывающее зону ближайшего развития; а также принимая во внимание мнение М.В. Новиковой-Грунд, о том, что основными важными психическими функциями для успешного обучения детей математике и русскому языку в младшей школе, являются понятийное мышление и внимание, мы рассмотрели эти качества младших школьников в контексте структуры ЗБР.

В работе мы использовали тестовые методики определения зоны ближайшего развития (Ж.П. Сугак), понятийного мышления (Э.А. Коробкова) и внимания (М.В. Новикова-Грунд). Были осуществлены: целенаправленное наблюдение за детьми в учебной и игровой деятельности; беседы с педагогами.

Результаты исследования. В исследовании принимали участие 59 учеников младшей школы. Среди них были выявлены учащиеся с лучшей успеваемостью по математике, чем по русскому языку, и наоборот, ученики, успеваемость которых по русскому языку была лучше, чем по математике.

При статистической обработке показателей группы учеников, у которых успехи в обучении математике лучше, чем в обучении русскому языку, были обнаружены значимые корреляции на уровне  $p < 0,05$  между вниманием и внешней зоной ближайшего развития по математике и между вниманием и внешней ЗБР по русскому языку. При соотношении внутренней ЗБР по математике и понятийного мышления обнаружена значимость на уровне  $p < 0,01$ .

При статистической обработке показателей группы учеников, у которых успехи в обучении русскому языку лучше, чем в обучении математике, были обнаружены следующие положительные связи: внимание имеет корреляцию с внешним уровнем ЗБР по русскому языку на уровне  $p < 0,01$  и с внутренним уровнем ЗБР по русскому языку на уровне  $p < 0,05$ . Понятийное мышление коррелирует с внешним уровнем ЗБР, на уровне  $p < 0,01$ .

Расчеты производились при помощи ПО IBM SPSS Statistics 19 с применением метода математической статистики – коэффициента корреляции Спирмена, являющегося мерой корреляции, подходящей для переменных, измеренных в ранговой шкале на зависимой выборке.

Согласно полученным данным, можно сказать, что существует положительная связь между уровнем ЗБР по математике и уровнем понятийного мышления испытуемых, также, чем выше развито внимание, тем выше величина ЗБР по русскому языку. Причем, связь с психическими функциями проявляется как с внешним уровнем ЗБР, так и с внутренним. Это подтверждает предположение

Е.Е. Кравцовой о том, что зоны ближайшего развития учеников лучше успевающих в математике, чем в русском языке, и тех, у кого с русским языком лучше, чем с математикой будут разными.

Исследование показало, что ЗБР таких учеников будут различаться своей структурой, т.е. структура ЗБР одного направления отлична от структуры ЗБР другого направления. Структуру зоны ближайшего развития по математике, преимущественно, составляет понятийное мышление (показана статистически значимая связь понятийного мышления, как с внешним, так и с внутренним уровнями ЗБР по математике), а также внимание (отмечена положительная корреляция внимания с внешним размером ЗБР по математике). Структурой ЗБР по русскому языку является внимание (связь внимания с внешним и внутренним уровнями ЗБР по русскому языку). Приведенные данные, также подтверждают мнение Е.Е. Кравцовой, о том, что зона ближайшего развития не является чем – то аморфным, а имеет определенную структуру.

Выводы. Успешное обучение математике и русскому языку в младшей школе зависит от уровня развития таких психических функций как понятийное мышление и внимание. Понятийное мышление и внимание можно рассматривать в качестве структуры ЗБР младших школьников. Величина зоны ближайшего развития по математике зависит от уровня понятийного мышления (в большей степени) и внимания ребенка. Величина зоны ближайшего развития по русскому языку зависит от уровня внимания ученика. Зоны ближайшего развития учеников с разной успеваемостью по математике и по русскому языку различны по своей структуре. Целенаправленное расширение зоны ближайшего развития младших школьников по математике возможно посредством развития понятийного мышления. Целенаправленное расширение зоны ближайшего развития младших школьников по русскому языку возможно посредством развития внимания.

Таким образом, если строить обучение младших школьников, принимая во внимание зону их ближайшего развития, можно добиться более качественных результатов. При таком подходе мы можем ориентироваться на индивидуальные различия, как каждого ребенка, так и целого возрастного периода. В младшем школьном возрасте у детей появляется готовность к активному формированию высших психических функций. Выделение главного в умственном развитии ребенка и направленность на его развивающиеся структуры и есть обучение, учитывающие зону ближайшего развития. Целенаправленно расширяя границы ЗБР, мы, таким образом, способствуем процессу интериоризации полученных знаний индивидуума.

Результаты проведенного исследования, на наш взгляд, расширяют научные представления о зоне ближайшего развития младших школьников. И также, позволяют определить новые подходы к формированию зоны ближайшего развития, с целью улучшения качества обучения и могут быть использованы как для диагностики, так и для целенаправленного развития или, в случае необходимости, коррекции психического и личностного развития детей. Тем не менее, мы считаем целесообразным, проведение повторного исследования на более широкой выборке младших школьников с целью получения подтверждения полученных результатов, а также расширения знаний в данной области.

### **Литература**

- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996.
- Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2008.
- Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования. М.: ВЛАДОС, 1995.
- Сугак (Шопина) Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития. Дисс... канд. психол. наук. М., 2002.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
- Ясюкова Л.А. Реформирование образования: цели и проблемы // Школьные технологии. 2011. № 5.

## **ПРОБЛЕМА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ**

**Е. С. Арсентьева, А. С. Кузьмина**  
**Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия**

Вопросы детско-родительских отношений наиболее актуальны в рассмотрении дошкольного детства. В работе представлен анализ результатов изучения родительских установок в разнообразных аспектах семейной жизни. Также представлены результаты исследования стратегий воспитания, среди которых диагностировались нежелательные, некорректные и деструктивные виды взаимодействия родителя с ребенком.

Ключевые слова: дошкольник, воспитание, родительские отношения, стратегии воспитания, родительские установки.

## **PROBLEM OF CHILD-PARENT RELATIONS IN PRESCHOOL CHILDHOOD**

**E. S. Arsenyeva, A. S. Kuzmina**  
**Altay State University, Barnaul, Russia**

The issues of child-parent relations are most relevant in the consideration of preschool childhood. The paper presents an analysis of the results of study of parental attitudes in various aspects of family life. In addition, the authors present the results of research on parenting strategies, among which undesirable, incorrect and destructive forms of child-parent interaction were diagnosed.

Keywords: preschooler, upbringing, parental relations, parenting strategies, parental attitudes.

Для всех не секрет, что семья – это то место, та среда, где взрослые оказывают непосредственное влияние на формирование личности ребенка. Родители посредством своего личного примера, а также используемыми стратегиями воспитания оказывают воздействие на развитие самых разнообразных сфер жизни дошкольника, будь то поведение, психические процессы, ценности и т.д. Жизнь в семье невозможно представить без общения. В частности, без общения между детьми и родителями. Интересен тот факт, что спектр этого общения может быть очень и очень разнообразен. У некоторых родителей превалирует понимающий и поддерживающий стиль воспитания, у некоторых авторитарный и сверхстрогий, у кого-то вообще попустительский и вседозволенный (Абрамова, 2001; Божович, 2008). Воспитание детей - это труд, и здесь, как и в каждом труде, родители могут совершать ошибки, претерпевать неудачи, поражения, которые зачастую сменяются победами и достижениями (Столин, 1982, с.104-116). В психологической практике вопросами формирования личности в дошкольном возрасте занимались Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин, и др. Непосредственно вопросами проблематики детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка занимались отечественные и зарубежные психологи и психотерапевты (К.Роджерс, Д.Винникотт, М.Кляйн, А.С.Спиваковская, А.И.Захаров, В.В.Столин, А.Е.Личко, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина).

Детско-родительские отношения – это такие семейные отношения, в которые непосредственно включен ребенок. Для понимания факторов и механизмов, которые могут оказывать влияние на становление и развитие личности представителя дошкольного возраста, для организации воспитательной практики большой необходимостью является изучение детско-родительских отношений с целью выявления не только нарушений в стратегиях воспитания, но и наоборот наиболее качественных и действенных механизмов воздействия на ребенка (Дубровина, 2000; Куликова, 2007; Росс, 2002).

В данной работе были использованы: методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument (PARI)), с целью изучения отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли); опросник "Анализ семейных взаимоотношений" (Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкис) для выявления нарушений в стратегиях родительского воспитания, которые являются помехами для целостности семьи. На первоначальном этапе исследования

были исследованы стратегии воспитания, которые применяются родителями по отношению к своим детям дошкольного возраста.

Для выявления достоверных различий в группе семей с мальчиками и девочками по выявлению нарушений в стиле воспитания применим Т-критерий Стьюдента, по результатам которого были получены некоторые различия.

Получены достоверные различия по шкале «Чрезмерность требований (обязанностей)» (среднее значение жен=2,17, среднее значение муж=0,83,  $p<0,01$ ), что позволяет нам говорить о том, что в семьях, где воспитываются девочки, диагностируется такой тип воспитания, при котором родители возлагают на детей непомерные требования, которые в реальности трудно-выполнимы. Следовательно, к мальчикам родители выдвигают гораздо меньше требований или вообще не выдвигают непосильные задачи.

Также получены достоверные различия по шкале «Чрезмерность требований-запретов (доминирование)» (среднее значение жен=2,25, среднее значение муж=1,58,  $p<0,14$ ). Данное различие свидетельствует о том, что в семьях с девочками чаще возникает так называемая ситуация “все нельзя”, по сравнению с семьями, где растут мальчики. В таких семьях детям предъявляется настолько большое количество требований, что это способно даже ограничить их свободу и самостоятельность.

Получены достоверные различия по шкале «Неустойчивость стиля воспитания» (среднее значение жен=1,50, среднее значение муж=2,92,  $p<0,01$ ). Данная ситуация свидетельствует о том, что родители мальчиков в ходе воспитания сыновей склонны постоянно менять стиль и стратегии своего взаимодействия с ребенком. Такие родители зачастую резко перескакивают от очень строгого стиля к всеразрешающему, или же наоборот, от очень близкого эмоционального и поддерживающего контакта к холодному эмоциональному отвержению.

Также получены достоверные различия по шкале «Расширение сферы родительских чувств» (среднее значение жен=2,00, среднее значение муж=3,00,  $p<0,08$ ). Это позволяет нам диагностировать тот факт, что, воспитывая сыновей, мамы, сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позже подросток стал для них чем-то большим, нежели просто сыном. Родители хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в процессе супружеских отношений.

Кроме того, были получены достоверные различия по шкале «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» (среднее значение жен=1,58, среднее значение муж=2,67,  $p<0,13$ ). Данные значения говорят о том, что, воспитывая сыновей, родители склонны видеть в ребенке те черты, которые он возможно и ощущает, но не признает в себе. Такими чертами могут выступать агрессивность, тревожность, ленивость, несдержанность, грубость, холодность, тяга к алкоголю и т.д.

На следующем этапе исследования были изучены родительские установки родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Данная задача решалась с помощью анализа средних значений по шкалам методики PARI, достоверности различия средних значений доказывалась с помощью метода математической статистики Т-критерий Стьюдента.

Таким образом, получены достоверные различия по шкале «Вербализация» (среднее значение жен=12,33, среднее значение муж=10,25,  $p<0,13$ ). Данный факт свидетельствует о том, что родители девочек в большей степени, чем родители мальчиков склонны вербализовать свои мысли и переживания. Такие родители проговаривают свои проблемы, озвучивают их с целью комплексного решения этих сложностей.

Получены достоверные различия по шкале «Подавление агрессивности» (среднее значение жен=10,75, среднее значение муж=8,08,  $p<0,09$ ). Данное различие позволяет судить о том, что родители девочек чаще выбирают такой способ взаимодействия и совладания как подавление агрессии, чем родители сыновей. Такие родители стараются не выплескивать свои негативные эмоции и переживания в семейное окружение, они стараются подавить в себе эти импульсы и тем сгладить или даже предупредить возникновение конфликтной ситуации.

Кроме того, получены достоверные различия по шкале «Несамостоятельность матери» (среднее значение жен=12,25, среднее значение муж=9,17,  $p<0,14$ ). В данном случае можно

судить о том, что, воспитывая девочек, родительницы имеют некую зависимость от внешних объектов, от других людей, например, и тем самым испытывают собственную несамостоятельность, в большей степени, чем родительницы, воспитывающие мальчиков.

Таким образом, анализ данного исследования позволяет сделать выводы о том, что для родителей дочерей свойственно применение таких стратегий, как чрезмерность требований, обязанностей и запретов. Родители дочерей также склонны к вербализации. В ходе семейной жизни, родители девочек стараются подавить агрессивные импульсы, которые могут у них появляться в процессе реализации семейных функций. В то время, как родителям мальчиков характерны неустойчивость стиля воспитания и расширение родительских чувств. Кроме того, родители сыновей склонны проектировать и переносить на ребенка собственные нежелательные качества.

### **Литература**

- Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2001.  
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.  
Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Наука, 2000.  
Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2007.  
Росс А. Наши дети – наши проблемы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.  
Столин В.В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. 1982. №4. С.104-116.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ «ЗЕЛЕННЫХ АКСИОМ»**

**Г. И. Атаманова**

**Тувинский государственный университет, Кызыл, Россия**

В статье обосновывается актуальность изучения вопросов устойчивого развития, которые должны быть неотъемлемым элементом изучаемых дисциплин в вузе и включаться в учебные программы университета. В качестве примера такого включения предложен вариант введения экологического образования для студентов университета педагогического профиля с учетом национальных особенностей через смысловую педагогику, язык метафор, «зеленых аксиом». Иллюстрацией «зеленых аксиом» выступает шуточная притча об учителе, которая выполняет функцию смысловой интеграции учебного материала.

Ключевые слова. экология, образование, устойчивое развитие, будущие учителя, зеленые аксиомы.

## **ECOLOGICAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL PROFILE STUDENTS WITH USE OF «GREEN AXIOMS»**

**G. I. Atamanova**

**Tuvan State University, Kyzyl, Russia**

The article substantiates the urgency of studying the issues of sustainable development, which should be an integral element of the disciplines at university and included in university curricula. As an example, it is proposed the option of introducing ecological education for pedagogical profile university students, taking into account national features through semantic pedagogics, language metaphors, "green axioms". Illustration of "green axioms" is a comic parable about the teacher, which performs the function of semantic integration of educational material.

Keywords: ecology, education, sustainable development, future teachers, green axioms.

В связи с необходимостью обеспечения экологической безопасности страны на уровне государства был утвержден ряд документов. В частности, в основах государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года были сформулированы ряд задач, которые способствуют стратегической цели государственной политики в области экологического развития и направлены на формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания. Для решения задач, направленных на обеспечение экологически ориентированного роста экономики и внедрения экологически эффективных инновационных технологий, предлагается использовать инновационные ресурсосберегающие, экологически безопасные и эффективные технологии на базе единой технологической платформы с активным участием государства, бизнес-сообщества, организаций науки и образования, общественных объединений и некоммерческих организаций (основы гос. Политики). Университет может быть этой единой технологической платформой для учителей, студентов, школьников и воспитанников.

Современная экология не ограничивается только рамками биологической дисциплины, трактующей отношения главным образом животных и растений, она превращается в междисциплинарную науку, изучающую сложнейшие проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. А так как студенты педагогического профиля это будущие учителя, которые будут решать эти сложнейшие проблемы уже в ближайшие годы, то именно для них изучение вопросов, связанных с экологическим образованием актуальны. Педагог, как никто другой, в первую очередь должен быть знаком с экологическим образованием, с образованием устойчивого развития. Так как именно образование для устойчивого развития это картина проектирования будущего, которое начинается сегодня.

Образование для устойчивого развития (Education for sustainable development), или ОУР (ESD) – международный вектор развития национальных систем образования (Дзятковская, 2016). Стратегия образования для устойчивого развития, принятая ООН, подчеркивает ведущую роль образования в достижении устойчивого будущего. Образование является незаменимым фактором для изменения подходов людей, с тем, чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед ними проблемы, для формирования ценностей, навыков и поощрения поведения, совместимого с устойчивым развитием. В связи с этим, вопросы устойчивого развития должны быть неотъемлемым элементом всех дисциплин и включаться во все учебные программы (Ермаков, 2011), в том числе и в университете.

Однако, при введении вопросов экологического образования для студентов университета нужно помнить, что, всякая самобытная национальная культура налагает на человека определенную, характерную печать. Не учитывать глубинные, архетипические, особенности мышления и поведения нельзя, как нельзя и игнорировать специфику их проявления в 21 веке – в условиях перехода страны на рыночную экономику, связанных с этим переходом социальными процессами, включением страны в мировые глобальные изменения (Дзятковская, 2015). Так как в Туве преобладает население тувинской национальности, то для студентов университета в Республике Тыва, необходимо учитывать самобытную национальную культуру. Язык, на котором студенты мыслят, говорят – тувинский, а обосновывать, аргументировать на занятиях они должны на русском языке, поэтому не выучить определение, а понять, про что написано или сказано заставляет задуматься и мыслить по-другому.

В связи с этим, одним из способов достижения поставленных целей в ФГОС ВПО может выступать язык метафор, освоение которого является частью профессиональной компетенции педагогов разных специальностей, а средством – метафоры, которые могут помочь преподавателю решить учебную задачу (Атаманова, 2016).

Обучение студентов использованию «зеленых аксиом» и принципов действий для ОУР позволят раскрыть новые значения и смыслы учебного материала изучаемого предмета (фактов, сведений, теорий, оценок, отношений, действий, деятельности, поведения). Методы же смысловой педагогики позволят ему осмысленно изучать материал, содержательно обобщать и соотносить с материалом других предметов. Это позволит систематизировать знания и уме-

ния разных учебных предметов на основе смыслов УР в надпредметную экологическую картину мира. Средством таких межпредметных переносов может выступать метафоричная, «распредмеченная» форма зеленых аксиом.

«Зеленые аксиомы» выполняют функцию смысловой интеграции учебного материала разных учебных предметов и придают ему личностный смысл с точки зрения принципов безопасной жизнедеятельности в 21 веке. Поэтому их применение при использовании методов смысловой педагогики для студентов, говорящих и мыслящих на своем родном (тувинском) языке, является как мостик к пониманию смысла и переход от житейского понимания к глобальному.

Примером реализации «зеленых аксиом» на занятиях для студентов педагогического профиля может быть разбор вопросов о педагогической профессии при изучении различных дисциплин в университете. Для того, чтобы понять как можно использовать смысловую педагогику, достаточно рассмотреть один из таких примеров, но без акцента на изучаемую дисциплину, а с акцентом на вопрос, связанный с педагогической профессией.

Ни для кого нет секрета, что на педагогический профиль поступают далеко не те абитуриенты, которые всю жизнь мечтали об этой профессии, а те, кто не смог поступить на другое направление. Поэтому студентов необходимо довести до уровня понимания о профессии учитель уже на первых занятиях, чтобы каждый осознал важность, нужность и востребованность в современных условиях этого направления, даже если он поступил случайно. Плохое владение русским языком затрудняет понимание материала в обычном его изложении. Поэтому в таких случаях очень хорошо помогают методы смысловой педагогики, в частности это могут быть пословицы и поговорки о профессии учитель, это могут быть цитаты великих людей, это могут быть крылатые фразы, которые они заранее готовят для обсуждения вопроса, предлагаемого на практических занятиях. Так же на занятиях можно разобрать притчу, которая раскрывает смысл изучаемого вопроса. Иносказание позволяет объяснить студентам и довести до осознания особенности учительской профессии. Каждая пословица или поговорка рассматривается в контексте: предмет, свойства, отношения.

Важно отметить, что к такому восприятию студентов необходимо подготовить. То есть на первых занятиях преподавателю необходимо ненавязчиво знакомить их с основными определениями, понятиями ОУР. Когда студенты будут понимать смысл задаваемых вопросов, соотносить их с образами поведения, национальными ценностями и т.д., тогда можно переходить на более высокий уровень – понимания и осмысления изучаемого материала. По мнению Е.Н. Дзятковской (2015), никакое обучение идеям устойчивого развития не будет эффективным, если они будут конфликтовать с архетипически укоренными в сознании человека с присвоенными им образцами поведения, национальными ценностями и традициями.

Таким образом, образование для устойчивого развития и использование «зеленых аксиом» при изучении вопросов о профессии «Учитель», может быть новым уровнем познания, лучшего смыслового понимания с использованием метафорического языка.

Модуль 1. Введение в педагогическую деятельность.

Одна из тем: Профессионально-личностное становление и развитие педагога

Студент должен знать: сущностные характеристики понятий «становление», «развитие», «профессионально-личностное самообразование»; определение и этапы непрерывного педагогического образования.

Преподаватель ставит для себя учебную задачу, чтобы с помощью притчи в процессе дискуссии о профессионально-личностном становлении и развитии педагога, довести до понимания изучаемый вопрос с наиболее эффективным результатом. Не вдаваясь в подробности оценки эффективности результата, далее будет представлен пример такого взаимодействия педагога и студента на занятиях по педагогике на первом курсе в ТувГУ, педагогического профиля. А чтобы не отвлекать внимание от основной темы статьи, цель, задачи, какие знания, умения, навыки, компетенции должны быть отработаны на базовом уровне по квалификации бакалавриат, опускаются.

Зачитывается притча, напоминается, что нужно обратить внимание в этой притче на предмет, свойства, отношения. Занятие строится в виде блиц-игры с элементами дискуссии,

мозгового штурма. Методы смысловой педагогики, в ходе дискуссии, позволяют актуализировать потенциально-личностные качества и свойства обучаемых. При осмысленном обучении личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей, процессе становления и развития смысловых образований личности происходит через механизм смыслообразования. Студент не формально произносит фразы про профессионально-личностное становление и развитие педагога, а осознает свой уровень, свое развитие, свои ценности по отношению к профессии учитель. Даже могут привести свои примеры из школьной жизни о своих учителях. Что при изучении этого же вопроса другим, традиционным способом, обычным для студентов: вопрос-ответ, добиться невозможно. Это связано опять, с пониманием речи. Если преподаватель работает в режиме вопрос-ответ, то ответы студенты готовят формально, зачитывают, бывает даже, не понимая смысла. Если разбирать эти же вопросы, с использованием метафор, притч, поговорок и т.д., то изучение предмета выходит на уровень понимания, осмысления, мотивации к изучению. Что, непременно, является положительным моментом и для изучения других тем, включающих эти вопросы.

Притчи об учителе и учениках заставляют задуматься на философские темы и учат добру. Много таких сказаний можно встретить в описаниях жизней христианских подвижников.

Шуточная притча об Учителе. Когда родился новый учитель, к его колыбели спустились три феи. И сказала первая фея: «Ты будешь вечно молод, потому что рядом с тобой всегда будут дети». И сказала вторая фея: «Ты будешь, красив мыслями и душой, потому что нет благороднее призвания дарить свое сердце детям». И сказала третья фея: «Ты будешь, бессмертен, потому что ты продолжишь свою жизнь в своих учениках». Но тут к колыбели спустилась четвертая фея, злая, и мрачным голосом проверещала: «Но ты вечно будешь проверять тетради, рабочий день твой будет 8 часов до обеда и 8 часов после, все мысли твои будут в школе и только о школе и никогда ты не успокоишься. Так что выбирай, пока не поздно!»

Выделение задачного компонента в содержании притчи связано с необходимостью формирования у студента социальной и профессиональной позиции, в частности эмоционально-оценочное отношение к профессии учитель. Такая организация занятия позволяет развивать мышление, исключает формальный подход к подготовке. Нельзя найти готовых ответов на вопросы, которые будут заданы преподавателем в момент дискуссии, можно лишь смоделировать, если выбрать притчу (по теме занятия) и предложить для обсуждения в группе. Еще один важный момент такого изучения материала – развитие разговорной речи студентов на русском языке, что исключается при формальной подготовке к занятиям. Несмотря на то, что думать они продолжают на тувинском языке, но объяснять свое понимание, свое отношение, свою позицию по изучаемому вопросу приходится уже на русском языке, а это уже более высокий уровень обучения.

Таким образом, изучение материала с использованием «зеленых аксиом», мотивирует студента на поиск материала для занятий, на подготовку к занятиям не в стандартной форме. Что тоже способствует более глубокому пониманию содержания изучаемых вопросов и осмыслению того, что будет в процессе обсуждения. А дискуссия после разбора цитаты, поговорок или притчи приводит к осмысленному пониманию последовательности взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде, причем с осознанным выбором профессии. В таких занятиях важно не то, что студенты участвовали в дискуссии, обосновывали свой выбор, а то, что они могут выразить свое отношение к профессии учитель, к его деятельности, к оценке себя в этой профессии.

Вокруг каждой «зеленой аксиомы» выстраивается система понятий, способов действий, ценностей из разных предметных областей и учебных предметов. Они выступают инструментом раскрытия научных, экономических, социальных, гуманитарных, эстетических аспектов учебного материала, обеспечивают сочетание культурного и личного опыта. Тем самым, «зеленые аксиомы» могут рассматриваться как системообразующие структуры организации содержания экологического компонента учебных предметов – структуры, которые формируют смысловую установку на деятельность для УР (Дзятковская, 2014).

В школу должен прийти новый учитель, с новым мышлением, способный реализовать задачи, выдвинутые ФГОС. Для достижения результатов требуется новый педагогический инструментарий. Сделать это старыми педагогическими способами невозможно, а это значит, что педагогам надо не только поменять элементы педагогической системы, но и пересмотреть всю систему своей деятельности, научиться проектировать занятие в логике учебной деятельности: ситуация – проблема – задача – результат. А помочь в этом будущему учителю, настоящему студенту могут «зеленые аксиомы».

### **Литература**

Атаманова Г.И. Образование для устойчивого развития – новый уровень для подготовки будущих учителей в вузе // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2016. №4.

Дзятковская Е.Н. «Зеленые аксиомы» как основа принципов действия для устойчивого развития // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2014. № 2.

Дзятковская Е.Н. Образование для устойчивого развития. Культурные концепты. Зеленые аксиомы. Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015а.

Дзятковская Е.Н. Что такое общеинституциональный подход к ОУР // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2015б. №2.

Дзятковская Е.Н. Методологические основания проектирования образования для устойчивого развития // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2016. №4.

Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38-44.

Ермаков Д.С. Научно-методическое обеспечение экологического образования для устойчивого развития. URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-191988.html>

Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.).

Шуточная притча об учителе. URL: <https://rmomatematik.jimdo.com/o-нас/притчи-об-учителях/шуточная-притча-об-учителе/>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ АВТОНОМИИ ПОДРОСТКОВ**

**М. Ю. Бурыкина, О. А. Доронцова**

**Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского, Брянск, Россия**

Статья посвящена проблеме изучения содержания структурных компонентов автономии подростков. В настоящее время автономия это важнейшая характеристика личности, позволяющая ей жить в соответствии со своим внутренним психологическим здоровьем. Подростковый возраст является сензитивным для развития автономии. В предлагаемой работе описаны компоненты автономии подростков: когнитивный, поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивно-смысловой. Установлены показатели компонентов автономии подростков.

Ключевые слова: автономия, структура автономии подростков, когнитивный, поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивно-смысловой компонент.

## **STUDY OF CONTENT OF TEENAGER'S AUTONOMY STRUCTURAL COMPONENTS**

**M. Yu. Burykina, O. A. Dorontsova**

**Ivan Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russia**

The article is devoted to a problem of studying of the content of teenager's autonomy structural components. Nowadays, autonomy is an important characteristic of personality that allows her to live in accordance with their internal psychological health. The teenage age is sensitive for auton-

omy development. The proposed work describes the components of the autonomy of teenagers: cognitive, behavioral, emotional-volitional, reflexive-semantic. Indicators of components of autonomy of teenagers are established.

Keywords: autonomy, teenager's autonomy structure, cognitive, behavioral, emotional-volitional, reflexive-semantic component.

В настоящее время проблема автономии личности вызывает значительный интерес. В современном обществе, в различных областях жизнедеятельности увеличивается потребность в решительных, самостоятельных, умеющих владеть собой личностях, личностях обладающих автономией. Изучение аспектов автономии принимает важное значение для теоретической и практической деятельности в научной сфере, что подчеркивает Д.А. Леонтьев, говоря о том, что изучение автономии современного человека является в настоящее время одним из приоритетных направлений научных исследований (Леонтьев, 2011).

В научной литературе понятие автономии трактуется с позиций отделения, свободы, самостоятельности, самоуправления, саморегуляции, своезакония, саморефлексии, (Э. Дэси, Р. Райн, И. Габанска, Д. Тао, Д. Шапиро, О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская, Е.Н. Соловова, Г.С. Прыгин). Несмотря на внешние различия в определениях автономии разных авторов, в них можно выделить нечто общее, а именно то, что автономия есть сложная характеристика личности, выражающая отношение к своей жизни и деятельности, исходя из значимых целей и установок. Кроме того, автономия проявляется не только в исполнении, но и самостоятельном планировании, целеполагании, анализе своих решений. Практически все исследователи сходятся в мысли о том, что автономия выступает в качестве определенного критерия психического здоровья личности.

В подростковом возрасте ввиду качественных изменений личности подростка становление автономии приобретает особый смысл. Происходящие в этот период изменения самосознания, самооценки, способностей, позволяющих самостоятельно выбирать направления жизненного пути, нести ответственность за свой выбор, способностей самоуправления, саморегуляции, овладение умениями необходимыми для достижения определенной интеллектуально-нравственной свободы и независимости от внешнего давления, создают благоприятную основу для развития автономии. По мнению Д.А. Леонтьева, суть подросткового кризиса заключается в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения (Леонтьев, 2007).

Для изучения сущности автономии как психолого-педагогической категории важно раскрыть содержание ее структурных компонентов. Обобщенный анализ подходов к проблеме автономии и ее структуры позволил рассмотреть автономию подростка целостное многокомпонентное образование, в котором можно выделить следующие компоненты: когнитивный, поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивно-смысловой.

Когнитивный компонент автономии подростков выражается в способности подростков самостоятельно размышлять, (размышлять творчески) анализировать происходящее, устанавливать значимые для себя цели, планировать, контролировать, корректировать и оценивать себя и свою деятельность. В целом когнитивный компонент автономии свидетельствует о способности самостоятельно осуществлять мыслительные действия, управляя собой.

Поведенческий компонент автономии подростков определяется системой поведенческих процессов, направленных на овладение собственным поведением, саморегуляцию, поведение, образованное на личных решениях (Дергачева, Леонтьев, 2011; Прыгин, 2009; Деци, Ryan, 1991). Поведенческая автономия предполагает уверенность в собственных поступках (Greenberger, 1984), активные взаимодействия с окружающими; обретение необходимой свободы и независимости для того чтобы без внешнего наставления принимать решения, действуя самостоятельно (Райс, Долджин, 2010). Кроме того поведенческий компонент автономии определяется способностью подростка к самооценке. Она представляет собой регулятор деятельности и поведения личности.

Эмоционально-волевой компонент автономии подростков определяет способность проявлять и регулировать собственные эмоции, осуществлять сохранение эмоционального настроения, что тесно взаимосвязано с волевыми процессами. По утверждению Э. Дэси и Р. Райна, автономия проявляется как волеизъявление, выполняя при этом требования среды (Deci, Ryan, 1991).

Рефлексивно-смысловой компонент автономии подростков определяется осознанием подростком смысла своей жизни, ценностей и взглядов через рефлексивные процессы. Выделение рефлексивно-смыслового компонента обусловлено тем, что рефлексия является одним из ведущих процессов в сфере саморазвития и регуляции, благодаря которой становится возможным изучить собственную личность, проанализировать деятельность, условия выбора, сопоставив их с планируемыми действиями. Способность самоанализа, понимания своих жизненных ценностей и желаний, путей их достижения наполняет смыслом жизнедеятельность подростка.

Д. Тао раскрывает понятие автономии как способности критически анализировать собственные предпочтения и желания, способности принять их или же попытаться поменять в свете наиболее высоких ценностей или наиболее предпочтительных операций (Тао, 2006). С позиции рефлексии автономия рассматривается в трудах Д. Литтла, Н.Ф. Коряковцевой, И.Д. Трофимовой. Рефлексивные свойства «наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» отмечает Б.Г. Ананьев (Ананьев, 2001, с. 263).

С целью изучения содержания структурных компонентов автономии подростков, анализа скрытых закономерностей и взаимосвязей было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили 260 подростков брянских общеобразовательных школ, в возрасте 13-15 лет. Исследование проводилось с помощью различных методик. Когнитивный компонент оценивался с помощью методик «способность самоуправления», шкалы: анализ противоречий или ориентировка в ситуации, прогнозирование, планирование, целеполагание, критерии оценки качества, принятие решений, самоконтроль, коррекция, самоуправление (Н.М. Пейсахов); «самооценка творческого потенциала». Поведенческий компонент оценивался следующими методиками: «изучение стилевой саморегуляции поведения», шкалы: планирование, программирование, моделирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции поведения (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова); «экспресс-диагностика уровня самооценки»; тест «насколько вы уверены в себе?» (А.М. Прихожан); «опросник межличностных отношений», шкалы: выраженная/требуемая потребность включения, контроля, аффекта (А.А. Рукавишников). Эмоционально-волевой компонент диагностировался с помощью методик «диагностика эмоционального интеллекта», шкалы: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия, самомотивация, распознавание эмоций других людей, эмоциональный интеллект (Н. Холл) и «диагностика волевого потенциала личности». Рефлексивно-смысловой компонент оценивался с помощью методики «оценка рефлексивности», шкалы: ретрорефлексия, рефлексивность настоящей и будущей деятельности, общения и взаимодействия, общий уровень рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономорева) и теста «смыслжизненных ориентаций», шкалы: цели в жизни, результативность жизни, процесс жизни, локус контроля – жизнь, локус контроля – я, осмысленность жизни (Д.А. Леонтьев). Общий уровень автономии диагностировался с помощью опросника «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина.

С помощью корреляционного анализа нами выявлены взаимосвязи автономии подростков с общей системой самоуправления, творческим потенциалом; способностями анализировать ситуацию; прогнозировать будущие действия; определять цели и пути их достижения; выделять критерии оценки качества деятельности; принимать решения, т.е. переходить от плана к действиям; контролировать и корректировать свои действия, поведение, общение, переживания. Обнаружены взаимосвязи автономии подростков с саморегуляцией поведения; умениями моделировать поведение, планировать деятельность; обдумывать способы своих

действий; оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения; перестраивать систему саморегуляции поведения при изменении внешних и внутренних условий. Выявлены связи автономии со способностями подростков хорошо себя чувствовать среди других людей, стремлениями к поиску общения, теплым, дружеским контактам; уверенностью в себе, самооценкой. Установлены зависимости между автономией подростков и осознанием и пониманием своих эмоций, самомотивацией, умениями управлять своими эмоциями, распознавать эмоции окружающих, эмпатией, эмоциональным интеллектом, волевым потенциалом. Выявлены взаимосвязи автономии подростков с наличием целей, удовлетворенностью жизни, представлением о том, что человеку дано построить свою жизнь в соответствии со своими планами, дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь; осмысленностью жизни. Обнаружены взаимосвязи автономии подростков с рефлексией настоящей деятельности, общения, взаимодействия и общим уровнем рефлексивности.

Таким образом, эмпирическое исследование позволило уточнить структурный состав автономии подростков. Показателями автономии подростков являются: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция, самоуправление; творческий потенциал (когнитивный компонент); моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, саморегуляция поведения; самооценка; уверенность, выраженная и требуемая потребность включения, выраженная потребность аффекта (поведенческий компонент); эмоциональная осведомленность, самомотивация, управление своими эмоциями, распознавание эмоций других людей, эмпатия, эмоциональный интеллект; волевой потенциал (эмоционально-волевой компонент); цели, результативность и процесс жизни, локус контроля – жизнь, локус контроля – я, осмысленность жизни; рефлексия настоящей деятельности, рефлексия взаимодействия и общения с другими, общий уровень рефлексивности (рефлексивно-смысловой компонент).

Структурирование автономии подростков позволяет обозначить круг проблем, которые важно учитывать при организации работы по развитию автономии подростков. Для развития автономии подростков необходимо развитие способностей анализа ситуации, постановки значимых целей, планирования, коррекции, контроля и оценивания себя и своей деятельности, творческого подхода к решению поставленных задач; овладение навыками эмоциональной устойчивости, саморегуляции, рефлексии; осознание себя сильной личностью, обладающей необходимой свободой выбора, для принятия решений, построения своей жизни в соответствии с целями и представлениями о ее смысле.

Полученные данные способствуют обогащению научной теории и практики. Они могут быть полезны для разработки мероприятий, направленных на развитие автономии подростков.

### **Литература**

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

Дергачева О.Е., Леонтьев Д.А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика /р ед. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2011. С. 210-240.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.

Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3-27.

Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2010.

Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation. Vol. 38: Perspectives on motivation. Lincoln (NB); London: University of Nebraska Press, 1991. P. 237-288.

Greenberger E. Defining psychosocial maturity in adolescence // Karoly, P., and Steffen, J.J. (eds.) Adolescent Behavior Disorders: Foundations and Contemporary Concerns. Lexington Books, Lexington, MA, 1984. Vol. 3. P. 3-37.

Tao J. A Confucian Approach to a «Shared Family Decision Model» in Health Care: Reflections on Moral Pluralism // Global Bioethics: The Collapse of Consensus. Ed. by H. Tristram Engelhardt, Jr. Rice University. Houston, 2006. P. 154–179.

# **РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ**

**Ю. М. Васина, О. И. Кокорева**

**Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,  
Тула, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста в развивающих компьютерных играх. Дана характеристика диагностической программы и критериальной базы исследования наглядно-образного мышления у дошкольников. Рассмотрены направления и этапы коррекционно-развивающей работы по формированию вербального и невербального анализа в процессе работы с программно-компьютерным обеспечением. Определены условия эффективности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников в развивающих компьютерных играх.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, развивающие компьютерные игры, дети дошкольного возраста.

## **DEVELOPMENT OF VISUAL-IMAGING THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN IN DEVELOPING COMPUTER GAMES**

**Yu. M. Vasina, O. I. Kokoreva**

**Tula State Pedagogical University, Tula, Russia**

The paper presents the results of theoretical and empirical research on the development of visual-imaging thinking of preschool children of senior preschool age in developing computer games. The characteristic of the diagnostic program and the criterial base for the study of visual-imaging thinking in preschool children is given. The directions and stages of the corrective-developing work on the formation of verbal and non-verbal analysis in the process of working with computer software and computer software are considered. The conditions for the effective development of visual-imaging thinking of older preschool children in developing computer games are determined.

Keywords: visual-imaging thinking, developing computer games, preschool children.

Мышление – психический процесс отражение действительности, высшая форма познавательной и преобразующей активности человека. Наглядно-образное мышление – чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная система взаимосвязанных разнородных элементов. Ведущими в системе являются различные виды детских представлений и умений оперировать ими.

В раннем детстве мышление развивается в процессе овладения орудийными действиями и решения практических задач, когда необходимо установить отношение между предметами, прямо не данные в наглядной ситуации. Для дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). Преобладание определенной формы мышления зависит от сформированности мыслительных операций внутри каждой их них, а также характера задачи, подлежащей решению (Зак, 1992). Для развития образных форм мышления существенное значение имеет формирование и совершенствование единичных образов и системы представлений, умения оперировать образами, представлять объект в разных положениях.

Изучение развития детского мышления в онтогенезе показывает, что у ребенка последовательно возникают, развиваются и тесно взаимодействуют между собой три основные формы мышления: наглядно-действенное – «ручное», затем, по мере развития визуальных и мыслительных операций и совершения действий с предметом, – «в уме» и с опорой на образы (представления) этих предметов - мышление приобретает черты наглядно-образного, которое

в свою очередь, в недалеком будущем, станет базой для словесно-логического и выведения круга понятий за рамки детского непосредственного опыта (Головей, 2005).

Организуя исследование развития наглядно-образного мышления старших дошкольников в развивающих компьютерных играх, мы предположили, что его эффективность будет определяться следующими условиями. Во-первых, использование специально подобранных компьютерных игр, направленных на последовательное формирование операций наглядно-образного мышления, а именно формирование невербального анализа на первом этапе формирующего эксперимента и невербального синтеза на втором этапе. Во-вторых, создание положительного эмоционального фона у ребенка через использование цвета, звука, моделирования различных ситуаций. В-третьих, создание возможности формировать у ребенка умение вставать в позиции активного участника работы посредством компьютерной игры.

В экспериментальной работе было задействовано 25 детей в возрасте от 5 лет 5 месяцев до 6 лет 4 месяцев. На констатирующем этапе для диагностики наглядно-образного мышления были выделены следующие критерии и показатели: критерий сформированности операции невербального анализа (у ребенка сформирована способность мысленно разделять целое на отдельные фрагменты и способность выделять существенные элементы предметов с их последующим сравнением), критерий сформированности невербального синтеза (у ребенка сформирована способность составлять из отдельных фрагментов единое целое и способность переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию).

Для определения уровней сформированности наглядно-образного мышления использовались следующие диагностические методики: «Пройди через лабиринт» (Р.С.Немов), «Сюжетные вкладки» (С.Д.Забрамная), «Складывание объектов» (Д. Векслер), «Кубики» (Д. Векслер) (Урунтаева, 1995; Поддъяков, 2000).

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы, позволил разделить детей на 3 группы. В первую группу вошли дети, имеющие высокий уровень развития наглядно-образного мышления, у которых достаточно хорошо, соответственно возрасту, сформированы операции невербального анализа и невербального синтеза. Во вторую группу вошли дети, имеющие средний уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети делали незначительные ошибки при выполнении заданий, но в целом успешно справлялись с поставленной задачей. В третью группу вошли дети, которые оказались на низком уровне развития наглядно-образного мышления. Они с трудом воспринимали инструкцию взрослого, порой действовали методом проб и ошибок, затрачивали большое количество времени, часто им требовалась помощь взрослого. У этих детей недостаточно сформированы операции невербального синтеза и невербального анализа. Им сложно оперировать действиями в воображении. У этих детей, в отличие от детей первой и второй группы, слабо сформирована способность мысленно разделять смысловое целое на отдельные фрагменты, способность переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию, а так же способность составлять из отдельных фрагментов единое смысловое целое. Эти дети и составили экспериментальную группу.

По результатам диагностического исследования оптимальный уровень развития наглядно-образного мышления был диагностирован у 24%, допустимый – у 40%, критический – у 36% детей. Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию наглядно-образного мышления, поскольку большая часть детей испытывает затруднения при вербальном и невербальном анализе элементов предметов и событий.

Коррекционно-развивающая работа проводилась в 2 этапа. На первом этапе использовались компьютерные игры, направленные на формирование операции невербального анализа. На втором этапе – компьютерные игры, направленные на формирование операции невербального синтеза. На формирующем этапе исследовательской работы было разработано и проведено 8 занятий.

Занятие 1. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального анализа. Первое занятие было построено в виде путешествия. Детям предлагалось отправиться в сказку вместе с принцем и помочь ему освободить принцессу. В основной

части занятия проводилась компьютерная игра «Волшебные ключи». Игровая задача – правильно подобрать ключи к замочной скважине. Чтобы помочь детям овладеть клавиатурой, перед занятием на клавиши, которые были задействованы во время игры (кроме стрелок управления курсором и клавиши «Enter»), были наклеены цветные квадратики. Во время игры педагог называл цвет клавиши, которую нужно было нажать. На третьем этапе детям была предложена изобразительная деятельность, а именно нарисовать букет для принцессы.

Занятие 2. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального анализа. В первой части занятия было предложено «Геометрическое лото», где нужно было расположить фигуры на игровом поле, которые отличались по размеру. Второе упражнение «Найти волчат». Задание схожее с упражнением, которое проводилось на 1 занятии, но здесь изменились животные и обстановка, в которой их надо было найти. Третье задание – «Подбери деталь».

Занятие 3. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального анализа. В первой части занятия к детям в гости пришел сказочный персонаж (игрушка лисенка), который предложил с ним поиграть. Первое упражнение «Собери бусы». Нужно было собрать бусы из геометрических фигур по образцу. Второе упражнение «Выстрой геометрическую дорожку». Детям предложили подобрать фигуры и расположить их таким образом, чтобы получилась дорожка. Второе упражнение «Пройди лабиринт». В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Тетрис». Игровая задача – укладывать геометрические фигуры определенным образом. Педагог предложил упрощенный вариант этой игры, где из геометрических фигур присутствовали квадраты и прямоугольники. В третьей части занятия для закрепления была предложена конструктивная деятельность. Детям нужно было сделать постройку из конструктора «Lego» по образцу.

Занятие 4. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального анализа. Упражнения «Сложи картинку», «Лабиринт», в которых педагог предложил усложненный вариант задания. В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Тетрис». В третьей части занятия использовалась конструктивная деятельность. Детям предлагалось сделать постройку из конструктора «Lego».

Занятие 5. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального синтеза. Первое упражнение «Собери бусы». Второе упражнение «Лото». В данном задании детям нужно было правильно расположить цветные фишки на игровом поле. Третье задание «Выстрой геометрическую дорожку». В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Волшебный узор». Игровая задача – сложить узор из геометрических фигур по образцу. В третьей части занятия для закрепления детям предлагалось собрать узор по образцу, только из объемных геометрических фигур.

Занятие 6. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального синтеза. В первой части детям предложили поиграть в «Геометрическое лото», где нужно было правильно расположить фигуры на игровом поле. Только в этом варианте фигуры отличались не только по форме, но и по размеру. Второе упражнение «Найди отличия». Педагог предложил детям две одинаковые на первый взгляд картинки и предложил найти отличия между ними. Третье упражнение «Собери картинку». В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Волшебный узор».

Занятие 7. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального синтеза. В первой части к детям в гости пришел сказочный персонаж (лев Алекс). Сначала было предложено собрать узоры и картинки из спичек по образцу. Второе упражнение «Угадай фигуру». Лев сложил в мешок фигуры. Детям предлагалось на ощупь угадать фигуры. Третье упражнение «Выложи карточки в ряд». В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Волшебный узор». Так дети стали лучше проходить эту игру, то был предложен усложненный вариант. В третьей части занятия использовалась конструктивная деятельность. Детям предлагалось собрать узор. Педагог предложил детям собрать узор по образцу.

Занятие 8. Цель – формирование наглядно-образного мышления, а именно операции невербального синтеза. В первой части педагог предложил пройти задание «Лабиринт». Не

смотря на то, что вариант был усложнен, дети смогли его выполнить. Некоторым понадобилась лишь незначительная помощь взрослого. Далее педагог предложил детям посмотреть вокруг себя и найти в обстановке геометрические фигуры. Третье упражнение «Найди лишнее». Педагог показывал детям картинки, на которых изображены группы предметов. Ребенку нужно было найти предмет, который был лишним. В основной части занятия использовалась компьютерная игра «Зимние узоры». Игровая задача – правильно назвать животного, спрятанного за стеклом, покрытым инеем. В заключительной части занятия педагог предложил детям из пластилина слепить новогоднюю игрушку.

На каждом занятии было необходимо создать положительный эмоциональный фон, необходимо было вызвать у детей интерес и желание играть. Это достигалось благодаря применению различных приемов в процессе проведения каждого занятия: сюрпризный момент, проблемная ситуация, повторение, включение в игру загадок, и интригующих вопросов (Васина, 2016; Васина, 2017). Например, на первом занятии детям было предложено окунуться в сказку. В вводной части занятия проводилось упражнение стульчик, цель которого – снять эмоциональное напряжение и подготовить детей к занятию (Закройте глазки, ладонями обхватите стул. Когда я скажу: «Начали упражнение», вы начинаете тянуть стул на себя, а своим телом осуществлять противоположное движение. Так удерживать, считая про себя до 5. По команде: «Закончили упражнение» расслабились). Графика и цветовая гамма также играют важную роль при выборе компьютерной игры. Для формирующего этапа были подобраны игры, отвечающие возрастным особенностям детей.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали значительную положительную динамику развития наглядно-образного мышления у детей. Оптимальный уровень был диагностирован у 60%, средний – у 30%, низкий – у 10% детей, что свидетельствует об эффективности экспериментальной работы.

#### **Литература**

Васина Ю.М., Кокорева О.И. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих специалистов в области педагогики и психологии // Мир педагогики и психологии. 2016. №5. С. 9-14.

Васина Ю.М., Кокорева О.И. Роль информационно-коммуникационной компетентности специалиста в структуре его общей профессиональной компетентности в рамках дошкольной дефектологии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 3. С. 9-13.

Зак А.З. Как определить уровень развития мышления дошкольников. М., 1992.

Поддъяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления: Психология дошкольника: Хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. М.: Академия, 2000.

Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005.

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / под ред. Г.А.Урунтаевой. М.: Просвещение; Владос, 1995.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ И ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**П. М. Глотова, Е. В. Литягина**

**Самарский национальный исследовательский университет  
им. академика С. П. Королева, Самара, Россия**

Статья посвящена изучению особенностей внутренней картины болезни (ВКБ) и внутренней картины здоровья (ВКЗ) у детей дошкольного возраста. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования ВКБ и ВКЗ и влияния на этот процесс отношения родителей к болезни ребенка. Также описываются результаты исследования, указывающие на связь между отношением матери к болезни ребенка и состоянием ВКБ и ВКЗ самого ребенка.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни, внутренняя картина здоровья, отношение к болезни ребенка, болезнь, здоровье, тип родительского отношения к болезни ребенка.

## RESEARCH OF INTERNAL PICTURE OF DISEASE AND INTERNAL PICTURE OF HEALTH AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

P. M. Glotova, E. V. Lityagina  
Samara National Research University, Samara, Russia

This article is dedicated to the study of the features of the internal picture of a disease (IPD) and the internal picture of health (IPH) of preschool children. In this paper, the theoretical aspects of the formation of IPD and IPH and the influence of parents attitudes towards children's disease on this process are considered. In addition, the results of this research indicating a connection between mother's attitude towards children's disease and a condition of IPD and IPH of the child are described.

Keywords: internal picture of a disease, internal picture of health, relation to a disease of the child, disease, health, type of the parental relation to a disease of the child.

Проблема внутренней картины здоровья (ВКЗ) и внутренней картины болезни (ВКБ) является одной из актуальных изучаемых проблем современной психологии. Изучением ВКБ и ВКЗ занимались Р.А. Лурия, В.Е. Каган, А.В. Квасенко, В.Б. Челпанов и др. Однако можно констатировать, что проблематика ВКЗ и ВКБ у детей на сегодняшний день недостаточно представлена в теоретических и эмпирических исследованиях, особенно это касается внутренней картины здоровья. В современной психологии пока нет четкого понимания факторов, влияющих на формирование и особенности внутренней картины здоровья и внутренней картины болезни, также нет и четкого разделения этих понятий.

Учитывая обнаруженные противоречия в сфере изучения внутренней картины болезни / здоровья, мы определили проблему нашего исследования как изучение ВКЗ и ВКБ у детей дошкольного возраста. Мы предполагаем, что дошкольный возраст является особенно значимым для формирования конструкторов болезни и здоровья, сформированные или, по крайней мере, получившие основу именно в дошкольном возрасте, эти конструкторы определяют отношение к болезни и здоровью в дальнейшем.

В нашей работе мы постарались выявить особенности внутренней картины болезни и здоровья у детей дошкольного возраста, объяснить, как отношение родителей к болезни ребенка отражается на ВКБ и ВКЗ ребенка. Объект исследования: внутренняя картина болезни и внутренняя картина здоровья у детей дошкольного возраста. Предмет исследования: влияние отношения матери к болезни ребенка на внутреннюю картину болезни и внутреннюю картину здоровья у ребенка.

Теоретическая часть. Внутренняя картина болезни – сложная система мыслей, чувств и поведения, которые человек связывает со своей болезнью (Лурия, 1977). Существует множество взглядов на структуру ВКБ. Большинство теорий сходится в том, что в структуру ВКБ входит эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Между этими компонентами существует тесная взаимосвязь, и возможны переходы от одного к другому. Наибольшее распространение в современной науке получила концепция В.В. Николаевой. Согласно данной концепции, ВКБ включает в себя четыре компонента: сенсорный, эмоциональный, рациональный, мотивационный (Николаева, 1976).

На особенности внутренней картины болезни влияет большое количество субъективных и объективных факторов: возраст, пол, особенности психики личности, уровень культуры и образования, характер заболевания, болезненность симптомов, длительность лечения и т.д. Совокупность этих факторов и определяет такое разнообразие ВКБ (Менделевич, 2001). Внутренняя картина здоровья – это комплекс представлений человека о норме и патологии функционирования организма, осознание своих психологических и физических возможностей и ресурсов (Цветкова, 2012). Структура ВКЗ аналогична структуре ВКБ (Орлов, 1991). Согласно позиции академика В.Е. Кагана, ВКБ – это ВКЗ в состоянии болезни (Каган, 1993).

Значимые взрослые играют важную роль в формировании ВКБ и ВКЗ ребенка. Отношение родителей к ребенку, его состоянию и поведению может способствовать как гармоничному развитию ВКБ и ВКЗ, так и сформировать у ребенка неадекватное отношение к болезни и здоровью. Внутренняя картина здоровья и внутренняя картина болезни индивида формируется и трансформируется в процессе социального взаимодействия, в первую очередь с семьей. Поэтому необходимым условием объективного рассмотрения вышеописанного феномена является изучение влияния значимого взрослого на субъективные представления ребенка о собственном здоровье и болезни.

Эмпирическое исследование ВКЗ и ВКБ у детей дошкольного возраста. Проведенный анализ научной литературы позволил сформулировать гипотезу исследования: отношение родителей (в нашем случае матерей) к болезни ребенка оказывает влияние на внутреннюю картину болезни и внутреннюю картину здоровья ребенка. Степень сформированности ВКЗ у ребенка мы определяли с помощью экспресс-диагностики ВКЗ, разработанной Е. И. Николаевой.

Исследование проходило на базе МДОУ № 407 г. Самары. В исследовании приняли участие 50 человек: дети и их родители (матери). В первую экспериментальную группу входило 25 детей от 5 до 6,5 лет. Из них: 14 девочек и 11 мальчиков. Во вторую экспериментальную группу входило 25 женщин - матерей в возрасте от 27 до 39 лет.

Методы: корреляционное исследование, метод интервью, метод контент-анализа; методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР) В.Е.Кагана и И.П.Журавлевой, экспресс-диагностика ВКЗ ребенка, разработанная Е. И. Николаевой, методы математической статистики – расчет ранговой корреляции Спирмена.

Экспериментальный этап исследования представлял собой индивидуальную работу с каждым респондентом. Главная задача исследования состояла в том, чтобы с помощью проведенного интервью получить данные о ВКБ и ВКЗ у детей.

На первом этапе исследования каждому ребенку предъявлялись два видео ролика – отрывка из мультфильма с демонстрацией болезни героев. После просмотра ребенка просили рассказать о том, что происходило на экране, и задавался ряд вопросов для выявления ВКБ и ВКЗ. Задаваемые вопросы касались знаний о симптомах, болезнях и лечении заболеваний, поведения в ситуации болезни или здоровья, отношения к болезни, способах укрепления и поддержания здоровья и т.д.

Второе видео демонстрировало притворство, «изображение» болезни героем мультфильма. Ребенку предлагалось распознать, действительно ли болеет герой. Этим мы исследовали знания ребенка об истинных и ложных симптомах, представление о поведении больного, умение распознавать «игру в болезнь».

Каждое интервью регистрировалось с помощью диктофона.

Второй этап исследования заключался в выделении критериев оценки полученного текста. Опираясь на концепцию, разработанную В. Николаевой, мы выделили четыре компонента ВКБ и преобразовали их в критерии:

степень сформированности представлений о локализации симптомов,

сила эмоционального отклика на ситуацию болезни,

степень осведомленности о болезнях, способах заболеть и выздороветь,

уровень понимания необходимости изменения поведения и привычного образа жизни в ситуации болезни.

Пятый критерий отражал степень сформированности ВКЗ у ребенка.

После формирования критериев, мы создали метрические 6-бальные шкалы (от 0 до 5) оценки каждого критерия, где 0 – отсутствие конкретного признака, 5 – высокая степень проявления признака.

В результате исследования отношения к болезни ребенка по методике ДОБР, было выявлено 5 шкал оценки отношения к болезни:

шкала интернальности,

шкала тревоги,

шкала нозогнозии,

шкала контроля активности,

шкала общей напряженности.

Завершающим этапом является обработка и анализ результатов. Обработка полученных результатов осуществлялась в несколько этапов:

измерение выраженности тех или иных психологических феноменов у группы детей;

измерение выраженности тех или иных психологических феноменов у родителей;

выявление статистических значимых корреляций в каждой в паре критериев с помощью метода ранговой корреляции Спирмена;

выявление с помощью контент-анализа особенностей внутренней картины болезни и внутренней картины здоровья, проявляющихся в текстах экспериментальной группы.

В результате соотнесения результатов исследования ВКБ, ВКЗ и отношения к болезни, мы можем утверждать, что наша гипотеза частично подтвердилась. Статистические данные указывают на то, что существует корреляция в следующих парах признаков.

Интернальность родителей в восприятии причин болезни ребенка и степень сформированности представлений о локализации симптомов (статистическая значимость корреляции 0,805). Чем более ярко выражено отношение к болезни как к чему-то, что не поддается контролю, тем больше в рассказах ребенка проявляется описание и локализация симптомов, для описания болезней такие дети используют не названия, а ситуацию, связанную с их телесным опытом («когда из носа потекло», «когда всю попу искололи»);

Контроль активности ребенка во время болезни и сила эмоционального отклика на ситуацию болезни – чем больше ограничены действия ребенка во время болезни, тем более эмоционально он реагирует на болезнь, боится ее повторения (статистическая значимость корреляции 0,495);

Общая тревожность матери и сила эмоционального отклика ребенка на ситуацию болезни (статистическая значимость корреляции 0,599). Вероятно, это обусловлено тесной связью мамы и ребенка.

Качественный и количественный анализ интервью показал, что только у 3 из 25 детей ВКЗ сформирована. У 56% детей ВКЗ сформирована частично, у 32% – не сформирована.

Было выявлено, что знания детей о болезнях и их причинах скудны и неточны. Причины обычно объясняются через ситуации, а болезнь часто рассматривается ребенком как наказание. К причинам болезни дети относят «плохое поведение», неправильное питание, случайность. Дети плохо представляют, что надо делать для выздоровления и для предупреждения повторного заболевания.

### **Литература**

Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 86-88.

Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и ятрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977.

Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практ. руководство. М.: МЕД пресс, 2001.

Николаева В.В. Психологические аспекты рассмотрения внутренней картины болезни // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976.

Орлов А.Б. Возникновение новой психодиагностики: некоторые симптомы и тенденции // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 129-130.

Цветкова И.В. Проблема психологического изучения внутренней картины здоровья // Психологические исследования. 2012. Вып. 1(21).

## **МЕТОД КОГНИТИВНОГО КАРТИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ**

**А. В. Емельяненко**

**Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия**

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования образа города в рамках качественной стратегии - метода когнитивного картирования. Описаны полученные тенденции восприятия города мужчинами и женщинами, жителями разного возраста. Дана сравнительная характеристика исследований 2003 и 2017 годов на примере города Ульяновска. Показано, что характерные особенности формирования образа города могут быть объяснены в контексте теории поколений.

Ключевые слова: ментальные карты, когнитивное картирование, теория поколений, гендер.

## **COGNITIVE MAPPING METHOD IN CONTEXT OF THEORY OF GENERATIONS**

**A. V. Emelyanenkova**

**Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia**

The article presents the results of a theoretical and empirical study of city image within the framework of qualitative strategy – cognitive mapping method. The received tendencies of city perception by men and women, inhabitants of different age are described. The comparative characteristics of the researches of 2003 and 2017 on the example of the city of Ulyanovsk are given. It is shown that the characteristic features of the formation of city image can be explained in the context of theory of generations.

Keywords: mental maps, cognitive mapping, theory of generations, gender.

Изменения, происходящие в России в последние десятилетия, как очевидно, носят не только экономической, политической или социальной характер. Бесспорно, что это и изменения в сознании людей, изменения в сознании целых поколений. Наш город – Ульяновск, на примере которого мы начали исследование еще в 2004 году, на протяжении почти 70 лет занимал особое место в сознании наших соотечественников. В определенном смысле он был одним из символов советского строя. Этим гордились его горожане. Положение изменилось. Сегодня Ульяновск так же часто выступает в роли символа – то «замедленных реформ», то «красного пояса», то «сосредоточия экономических и социальных проблем». Как воспринимают сейчас горожане свой город, как изменилось их ценностное отношение, как изменился менталитет поколений на примере конкретного российского города – ответ на эти вопросы мы хотим найти в нашем исследовании, в частности с использованием метода когнитивного картирования.

У каждого человека в зависимости от его местоживания, возраста, уровня образования, социального статуса и особенностей профессии формируются свои собственные мысленные географические представления, которые наиболее наглядно демонстрируются при помощи так называемых психологических (ментальных, мысленных, когнитивных) карт. Различного рода «ментальные карты» являются неотъемлемым элементом нашего мышления, в котором территория не просто отображается, но и содержит некоторые оценочные характеристики.

Традиция употребления термина «ментальная карта» (imaginary map), существующего теперь во множестве вариантов (психологическая карта, образ города, когнитивная карта), восходит к работе С.Троубридж (Trowbridge, 1913), где были представлены описания исследования как «индивидуального образа» Лондона, так и попытки выявления «общественного образа»: черт и значений пространства, разделяемых той или иной группой — жителями определенной местности или района города.

Одной из основополагающих работ по изучению когнитивного картирования (cognitive mapping), является «Образ города» К.Линча (Lynch, 1960), проведенной на базе Бостона, Лос-Анжелеса и Джерси-Сити. По мнению автора, реальный город закодирован в сознании: можно сказать, что у каждого существует свой внутренний город. Даже если реальный город будет разрушен, его можно восстановить по ментальной модели.

Ряд американских и европейских психологов продолжили традицию изучения когнитивных карт (cognitive map). Наибольшую популярность, пожалуй, завоевало исследование С.Милграма в Нью-Йорке в 1972 году и в Париже в 1976 (Милграм, 2000). Милграм пишет, что ментальная карта - это образ города, который живет в сознании человека: улицы, кварталы, площади, имеющие для него важность, связывающие их устойчивые маршруты передвижения и ассоциативные цепочки, эмоциональная нагруженность каждого из элементов городской среды.

Вместе с тем, восприятие города, эпохи - это явление общественное, и в качестве такового требует изучения как в индивидуальном, так и в коллективном аспекте. Город является коллективным представлением в такой же степени, в какой он представляет собой конгломерат улиц, площадей и зданий. Мы распознаем основные составляющие этого собирательного образа, не только изучая ментальную карту отдельного человека, но и учитывая то общее, что свойственно разным людям. Так, существуют различия в ментальных картах людей различных профессий; ментальные карты показывают различия в психологии восприятия мужчин и женщин; пожилые люди обычно держат в голове образ города своей молодости, и им трудно включать в нее новые элементы, пусть даже весьма значительные.

Психологи не являются единственными специалистами, проявляющими интерес к психологическим картам. Проблема репрезентации локальных пространств в сознании попадает в поле рассмотрения совсем разных дисциплин: психологии и социологии, архитектуры и урбанистики, географии, нейропсихологии, когнитивной лингвистики. Так, на стыке географии и психологии возникла и все интенсивнее завоевывает свои позиции в общей системе наук поведенческая география. Ведущий британский специалист в этой области Дж. Голд (Голд, 1990) считает, что мысленные карты, известные так же под названием когнитивных, зависят не только от физико-географических параметров, но, в значительной степени на распространение и формирование пространственных знаний оказывают влияние субъективные факторы и средства массовой информации. В постсоветской географической науке мысленные карты используются еще очень редко. Из последних работ, связанных с ментальными картами, можно упомянуть исследования школьных учителей г. Перми по составлению мысленных карт Пермской земли (1990) и отметить построение мысленных карт административного устройства Украины и Республики Крым по пространственным знаниям жителей г. Симферополя (Коваленко, 2000).

Кроме того, можно выделить несколько интересных работ, в основном носящих междисциплинарный характер, но так или иначе, связанных с психологией: взаимодействие словесного текста и ментальной карты, передача пространственных значений в межличностном общении; субъективность и политическая ангажированность «ментальных карт» отдельных регионов, стран и наций А.Миллера (Миллер, 2001). Отдельно можно отметить, во-первых, исследование ментальных карт средневекового города А.Серавина (Серавин, 2002), проведенного наиболее близко к технологиям Милграма на студенческой выборке Санкт-Петербурга; и во-вторых, использование метода картирования в гендерных исследованиях М.Хегай (Хегай, 2001).

Практическое апробирование методики когнитивных карт проводилось в рамках авторского курса «Гендерная психология», где на практических занятиях вместе со студентами анализировались общие и отличительные характеристики восприятия и организации пространства мужчинами и женщинами. Первый этап исследования, реализованный нами в 2003 году, позволил выявить ряд особенностей, которые мы связали с гендерными и возрастными различиями (Емельяненко, 2003).

Так, карты мужчин обычно ориентированы относительно оси «север – юг» и отражают город целиком, выделяемые объекты расположены практически по всем районам. Карты женщин больше изобилуют деталями, прорисовкой, но зачастую ограничиваются каким-либо

«кусом» города, объекты сгруппированы в одном-двух районах. Сравнение карт позволило нам зримо выявить и разные приоритеты мужчин и женщин, отражающие различия их рабочей нагрузки и образа жизни. К примеру, на рисунках мужчин хорошо обозначены заводы, фабрики и фирмы, где они проводят рабочее время, дороги, обозначающие связь с внешним миром, спортивные объекты и т.п. На картах, нарисованных женщинами, в первую очередь заметны магазины, рынки, парки, больницы и т.п.

Анализ результатов этих исследований показал специфику не только гендерных различий, как ожидалось, но были выявлены и ряд тенденций, связанных с возрастными особенностями испытуемых, точнее, групп испытуемых – представителей разных поколений в городе.

Представители старшего поколения, часто в своих психологических картах, кроме объектов, имеющих личную окраску (дом, место работы), указывали объекты, связанные с «ленинскими местами» (реже – с другими историческими личностями) как символы города – Дом Ленина, площадь Ленина, мемориальный центр.

Горожане среднего поколения основное внимание уделяли конкретным предприятиям и фирмам города, вокзалам, мостам через реки Волгу и Свиягу, что возможно обусловлено большей общей и профессиональной активностью. При уточнении их отношения к историческим объектам, высказывались предположения, что сегодня Ульяновск не обладает той ценностью с точки зрения истории, какой обладал в период СССР, «ленинские места» не являются символом города. Чаще проявлялся интерес к более ранней истории Симбирска, что нашло отражение в выделении таких объектов как Дом Гончарова, сквер Карамзина, Краеведческий музей.

Юное поколение выделяет преимущественно образовательные учреждения - университеты, колледжи; парки и набережную; спортивные сооружения; центры развлечений – кинотеатры, клубы, кафе. Так, если горожане более старшего возраста, выделяя «Мемцентр» в качестве одного из 10 объектов, называли его «историческо - мемориальная зона» или «мемориальный центр», то для представителей данной группы чаще были вариант «БЗЛМ» (Большой зал Ленинского мемориала), т.е. комплекс рассматривается прежде всего как концертный зал. Вместе с тем, отметим, что только в этой возрастной группе неоднократно был выделен «обелиск» как символ города.

Вместе с тем, проводя практические занятия ежегодно, с новыми группами студентов и материалами, которые они подготавливали, мы обратили внимание, что многие тенденции, особенно связанные с возрастом изменили свои очертания, и стало очевидным, что они в большей степени могут объяснены в рамках теории поколений.

Согласно этой теории, разработанной У.Штраусом и Н.Хоувом (Howe, Strauss 1991) существует несколько социальных групп, каждая из которых характеризуется не только и не столько возрастом, сколько ценностями, сформированными под влиянием общественных, экономических и технологических событий, а так же воспитания в семье. Смена поколений происходит примерно раз в двадцать лет. Несмотря на то, что изначально теория поколений Штрауса и Хоува была направлена на изучение англо-американской истории, она получила широкое распространение во многих странах мира, в том числе и в России. «Дело в том, что есть ключевые события и явления в мире (появление Интернета, распространение мобильной связи), общие для разных стран. Смена поколений проходит практически в одном режиме по всему миру», – утверждает Е.Шамис, координатор проекта «Теория поколений в России – Regenerations» (Шамис, 2017).

В нашем исследовании получился своеобразный «сдвиг возраста на поколение». Так, описания 18-23-летних в целом близко к содержанию когнитивных карт их ровесников 12-14 лет назад, но вот карты 35-40-летних жителей города почти повторяют результаты картирования 18-23-летних 12-14 лет назад, практически без изменений описывая характерные тенденции. Даже предполагаемая профессиональная деятельность в целом не изменила образ города, как общую картину, так и выделяемые объекты. С.Милграм в своих исследованиях отмечал, что пожилые люди обычно держат в голове образ города своей молодости, и им трудно включать в нее новые элементы, пусть даже весьма значительные (Милграм, 2000). В нашем случае образ города и ключевых объектов сохранился для 35-40-летних, город их юности (пусть и

недавней) продолжает доминировать в сознании, опираясь на ключевые характеристики и пространственное восприятие, сформированное в данный период.

Таким образом, когнитивное картирование как качественный метод исследования, дает возможность выделить и описать некоторые характеристики, в частности выделить различия в восприятии родного города разными поколениями, его исторического значения, проследить динамику интересов и интерпретации ключевых объектов города, их субъективной ценности для личности.

### **Литература**

- Гендер и культура / под ред. М.Хегай. Women's NGO «Traditions and Modernity», 2001.
- Голд Дж. Психология и география: основы поведенческой географии. М. Прогресс, 1990.
- Емельяненко А.В. Отражение менталитета поколений на психологической карте города // Основные аспекты регионального политического процесса: Ульяновская область. 2002-2003 гг. Вып. 1 (3) / под общей ред. Н.В.Дергуновой. Ульяновск, 2004. С. 186-193.
- Коваленко И.М. Ментальные карты административного устройства Украины и Крыма // Записки Общества геоэкологов. Вып. 3. Симферополь, 2000. С.12-16.
- Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб: Питер, 2000.
- Миллер А. Ментальные карты: Европа // НЛЮ. 2001. №52.
- Пермская земля: где она? Ментальные карты в работе пермских учителей // География. Ежегодн .прил. к газете «Первое сентября». №33, 1999.
- Серавин А.И. Ментальные карты средневековья // Мат-лы IX междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и мол. ученых «Ломоносов». Секция психологии. М.: МГУ, 2002. С.176-178.
- Шамис Е., Никонов Е. Самое дорогое. Что стоит знать о ценностях поколений // Наследники проjes (издание M2M Private Bank): <https://rugenerations.su/>.
- Howe N, Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. NY.: William Morrow & Company, 1991.
- Lynch K. The Image of the City. Cambridge (Mass.), 1960.
- Trowbridge G. On fundamental methods of orientation and «Imaginary maps» // Science. 1913. V.88.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**З. Х. Кайтукова**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе представлены теоретические подходы к рассмотрению проблемы творческого потенциала студента педагогического вуза в аспекте его профессиональной составляющей. В статье конкретизируются характеристики профессиональной составляющей творческого потенциала личности, предлагаемых в качестве диагностических критериев оценки уровня развития данного элемента креативности.

Ключевые слова: творческий потенциал, надситуативное мышление, профессиональный компонент творчества, творческий процесс, креативность, личность.

## **PROFESSIONAL COMPONENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PEDAGOGICAL INSTITUTE STUDENT**

**Z. Kh. Kaytukova**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The paper presents theoretical approaches to the study of the creative potential of a pedagogical institution student in the aspect of its professional component. The article specifies the characteristics of the professional component of the creative potential of the individual proposed as diagnostic criteria for assessment of this creativity element development level.

Keywords: creative, supersituational thinking, professional component of creativity, creative process, creativity, personality.

В свете современных вызовов государству (мировой кризис, конкуренция и т.п.), системе образования (задача развития качеств личности, позволяющей ей быть адекватной в быстро меняющейся социальной реальности) и наконец, личности как таковой, представляется весьма актуальной необходимостью исследования ее возможностей, ресурсов, включая ресурсы профессиональные, в структуре которых особую роль играет творческий потенциал. Необходимость решения данной задачи неоднократно подчеркивалась в государственных документах, касающихся сферы образования, в числе основных направлений которых названа необходимость развития творческого потенциала педагогов.

Интерес к изучению потенциального в личности и деятельности чело-века существует давно, причем эта актуальная в наши дни тема научных исследований успешно разрабатывалась известными психологами и педагогами. Проблеме потенциала личности и деятельности учителя посвящены научные труды психологов и педагогов: А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. Н. Мясищева, А. А. Вербицкого, Ю. Н. Кулюткина, В. В. Давыдова, Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой, Е. А. Климова, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, А. А. Люблинской, Марковой, Н. И. Непомнящей, Н. Н. Поддъякова В. И. Загвязинского, В. А. Сластенина И. В. Ивановой, Л. А. Лицеровой, Г. Н. Кудашова, Н. В. Мартишиной, О. З. Паниной, Н. В. Размазиной, Е. А. Селивановой, А. С. Талалаева и других.

Понятия «реальное» и «потенциальное» изначально различались следующим образом. Реальное – это осуществленное, воплощенное в действительность или уже реализованное, а потенциальное – то, что присутствует лишь в возможности (в потенции), еще не стало действительным, то есть то, что в активности соответствующего объекта или субъекта открыто не проявляется.

Под потенциалом понимается «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области...» (Лебедев, 2006). Такое понимание потенциального не дифференцировано и объединяет все, что характеризует субъекта деятельности: то, что реализовано, и то, что еще не реализовано. В контексте данного подхода широкое, недифференцированное определение понятия «творческий потенциал» может быть таким: творческий потенциал – это совокупность психических свойств и способностей, обеспечивающих возможность выхода за рамки достигнутого во внешней деятельности и саморазвитии. Творческий потенциал студента педвуза – системное, развивающегося в течение жизни качества его личности, ориентированное на значимую ценность, которое определяет стремление и обеспечивает возможность ее продуктивной деятельности и саморазвитие (Богоявленская, 1997).

Узкому пониманию творческого потенциала студента вуза будет соответствовать следующая формулировка: совокупность психических свойств и способностей, обеспечивающих возможность выхода за рамки достигнутого, которые у него сформированы, но не реализуются в деятельности; те из них, которые полностью реализуются, но еще слабо развиты и требуют дальнейшего развития; свойства личности и способности, необходимые для успешной творческой профессиональной активности студента, но в данный момент времени отсутствующие (Романова, 2011, с. 103-111).

На основе теоретического анализа были выделены составляющие творческого потенциала будущего педагога и раскрыто их содержание. Теоретическая модель творческого потенциала студента, будущего педагога, соответствующая его узкому определению, представлена на рисунке. В его структуру наряду с операциональным (интеллект, творческое мышление), личностным (абнотивность, надситуативное мышление, творческая мотивация, качества креативной личности: интуиция, эмоциональность, оригинальность, чувство юмора, любознательность, аксиологическая компетентность, направленность на творчество и самореализацию,) входит профессиональный компонент (абнотивность, надситуативное педагогическое мышление, творческое отношение к профессии).

Педагогическая составляющая творческого потенциала – это система, которая складывается в процессе превращения общих задатков в педагогические способности. А. К. Маркова выделяет и описывает следующие виды педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное

своеобразие личности ученика и понимание самого себя; проективные способности; конструктивные способности; управленческие способности; способности, связанные с умением воздействовать на другого человека; способность к изучению другого человека; способность к пониманию другого человека; способность к сопереживанию; способность встать на точку зрения другого человека и с его позиций смотреть на себя (Маркова, 1996).

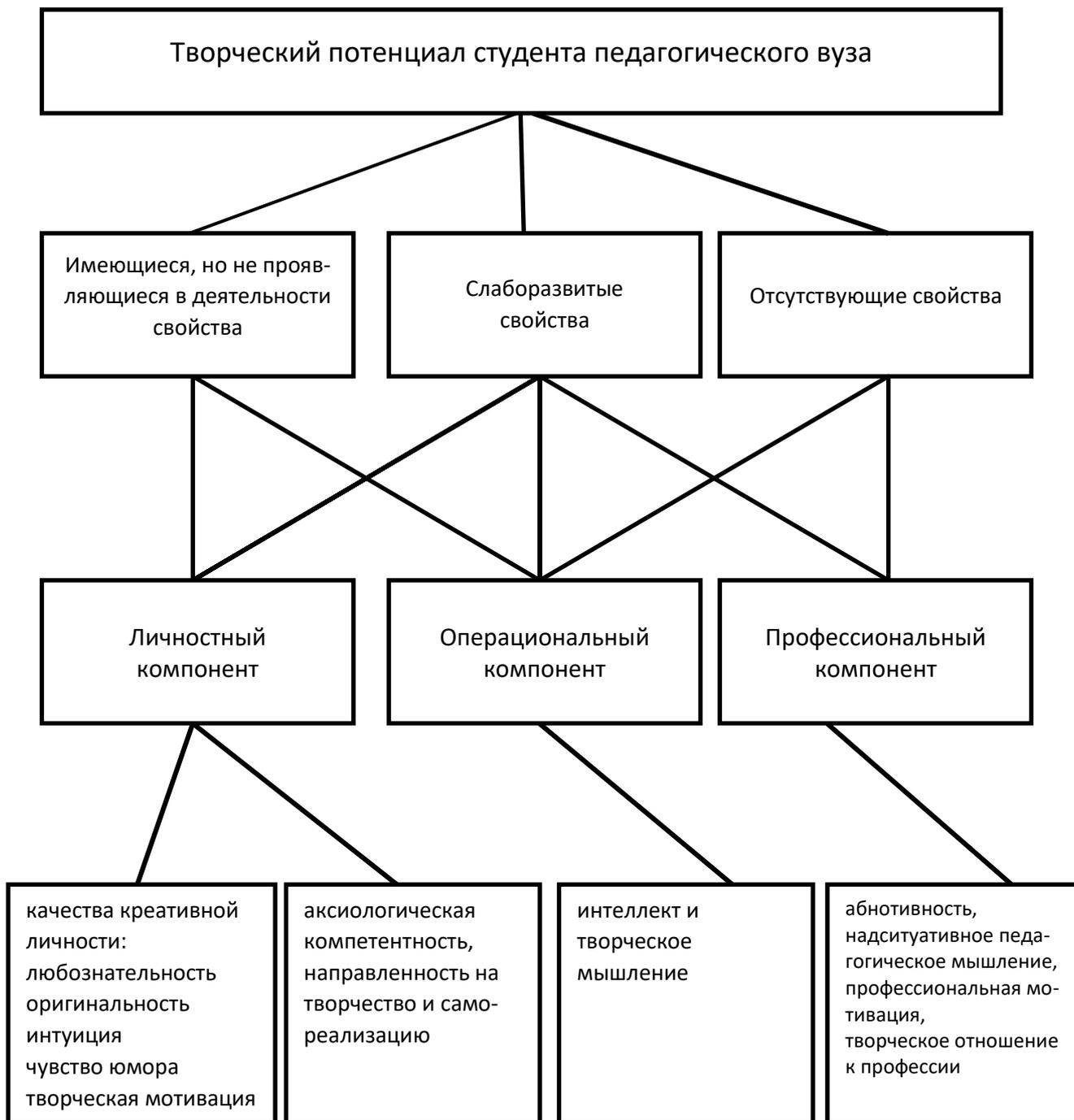


Рис. Теоретическая модель творческого потенциала студента педагогического вуза

Психология учителя включает в себя следующие основные группы психологических свойств: познавательные процессы, психические состояния, свойства личности и отношения. От них зависит как индивидуальная продуктивность, так и характер совместной деятельности учащихся, и все они могут быть включены в профессиональную составляющую его творческого потенциала учителя. Поэтому можно говорить о познавательном (когнитивном), процессуальном элементе профессиональной составляющей ТП, мотивационном (внутренние мотивы, внешне положительные и внешне отрицательные мотивы и личностном элементе (абнотивность) и творческое отношение к профессии.

Познавательный (когнитивный) элемент профессиональной составляющей творческого потенциала будущего учителя – это возможности, которые заложены в его познавательных процессах. Он представлен надситуативным мышлением, позволяющим педагогу находить выход в ситуациях профессионального взаимодействия, ориентируясь на их существенные признаки – порождающие их причины, а не следствия.

Специальные требования предъявляются также к индивидуальным (личностным) особенностям учителя, прежде всего, к чертам его характера, чувствам, мотивации педагогической деятельности и социального поведения. Если говорить о мотивационной (побудительной) сфере, то она включает в себя: внутренние мотивы, связанные с содержанием профессиональной деятельности и внешние, с ней не связанные. В число специальных потребностей, мотивов, целей и интересов учителя, удовлетворяемых с помощью педагогической деятельности, можно включить: заботу о всестороннем развитии детей; стремление к профессиональному самосовершенствованию и т.д.

Качества, которыми должен обладать способный к творчеству педагог, это – любознательность, эмоциональность, развитая интуиция, чувство юмора, творческое отношение к профессии, оригинальность и абнотивность. Абнотивность – это качество, состоящее в умении идентифицировать в учениках их креативность, ценить данное личностное качество и готовности развивать его в них (Кашапов, 2000).

В числе общих ценностей, входящих в состав творческого потенциала, можно назвать духовные ценности, ценности самосовершенствования, творчества, аксиологическую компетентность, состоящую в способности соотнесения ценности и формы ее проявления, ценности познания, связанные с приобретением знаний о мире, гуманистические ценности. Ценностные ориентации и направленность личности стимулируют к постановке новых профессиональных целей (Ключко, 2015).

Показатели, выделенные в структуре профессионального компонента творческого потенциала студентов педагогического вуза, могут использоваться в ходе качественной и количественной оценки его развития. В эмпирическое исследование развития показателей творческого потенциала будущих педагогов проводилось нами на выборках студентов-бакалавров педагогического вуза (МГПУ), будущих педагогов начального образования, и студентов-дизайнеров из (МГУДТ) – потенциальных преподавателей предметов художественного цикла. В выборку вошло 76 студентов 1 и 2 курсов в возрасте от 17 до 20 лет обоего пола. Сформированность надситуативного мышления определялась с помощью методики «Ситуативное / надситуативное педагогическое мышление». Для диагностики абнотивности использовался опросник «Мотивационно-когнитивного компонента абнотивности» (М.М.Кашапова, А.А.Зверева). Творческое отношение к профессии определялось посредством методики «Диагностика творческих склонностей» Н.В.Вишняковой. Методика «Мотивы профессиональной деятельности» послужила инструментом определения структуры профессиональной мотивации испытуемых. Анализ полученных данных позволяет констатировать, что в выборке студентов-дизайнеров выше процент лиц с показателями абнотивности и творческого отношения к профессии, превосходящими средний уровень. Уровень надситуативности педагогического мышления оказался более высоким у будущих учителей начальной школы из педагогического вуза. В структуре профессиональной мотивации студентов педвуза уровень внутренней мотивации превосходит уровень внешних положительных и отрицательных мотивов. Студенты ди-

зайнеры показали такие же результаты, когда речь шла о мотивации профессиональной деятельности дизайнера. При оценке мотивов активности учителя соотношение внешней и внутренней мотивации изменилось в пользу внешней.

### **Литература**

Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия / под ред. О.И.Ключко. М.: МГПУ, 2015.

Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб., 2000.

Лебедев С.А. Философия науки: словарь основных терминов. М.: Академический проект, 2006.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание». 1996.

Романова М.А. Психолого-педагогический потенциал личности учителя: теоретические основы и модель // European Social Science Journal. 2011. №10 (13). С.103-111.

## **МОДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ**

**Н. В. Калинина**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Анализируется роль и возможности моды в процессе социализации подростков и молодежи. Показано, что стремление следовать моде в подростковом и юношеском возрасте связано с удовлетворением ведущих потребностей личности – в самоутверждении и самоопределении. Исследовано значение моды для социализации в представлениях школьников подросткового возраста, выявлены мотивы модного поведения, тенденции в выборе модных объектов. Установлено, что мода является значимым фактором социализации для большинства подростков. Они стремятся следовать моде и принимают ценности, транслируемые модой. Виртуальная реальность становится важнейшим фактором, определяющим направления формирования модных ценностей у современных подростков. Выделены риски социализации, связанные трансляцией через Интернет в качестве модных объектов неконструктивных ценностей, с ограниченными возможностями корректирующего влияния взрослого мира на транслируемые подросткам в виртуальной реальности ценности моды. Управление рисками возможно с позиций социального регулирования и развития личностных ресурсов принятия ценностей моды.

Ключевые слова: мода, модные объекты, ценности моды, подростки, социализация, факторы риска социализации, интернет-риски.

## **FASHION IN SOCIALIZATION OF MODERN YOUTH: TRENDS AND RISKS**

**N. V. Kalinina**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Role and possibilities of fashion in the process of socialization of adolescents and young people are analyzed. It is shown that the desire to follow fashion in adolescence and youth is associated with satisfaction of the person's leading needs - self-assertion and self-determination. The importance of fashion for socialization in the representations of schoolchildren of adolescence is studied, motives of fashion behavior, tendencies in the choice of fashionable objects are revealed. It is established that

fashion is a significant factor of socialization for most adolescents. They tend to follow fashion and accept the values transmitted by fashion. Virtual reality becomes the most important factor determining the direction of the formation of fashionable values in modern adolescents. The author identifies the risks of socialization connected with Internet broadcasting as fashionable objects of non-constructive values, with limited opportunities for the corrective influence of the adult world on the values of fashion transmitted to adolescents in virtual reality. Risk management is possible from the standpoint of social regulation and the development of personal resources for the adoption of fashion values.

Keywords: fashion, fashion objects, fashion values, adolescents, socialization, socialization risk factors, Internet risks.

В условиях современного постиндустриального общества, когда внимание в общественных ценностях акцентируется на индивидуальности человека, на свободе выбора им вектора жизненного пути и образа жизни, на возможностях самореализации, одним из важных факторов социализации личности выступает мода. Мода представляет собой социокультурный и социально-психологический феномен, характеризующийся выделением отдельных объектов из общей массы как особо популярных, наделенных характеристиками значимости и использованием этих объектов в качестве социальных норм, включением их в регуляторы проведения (Алексеев, 2012).

Исследователи моды (Гофман, 2010; Зиммель, 1996; Килошенко, 2001) в качестве ее ведущих характеристик выделяют новизну, инновационность, современность, что определяет ее притягательность и значимость для социализации человека. Мода отражает актуальные фрагменты действительности, при этом во многом предопределяет процессы в различных сферах общественной жизни и влияет на поведение отдельного человека. Мода выступает средством приобщения индивида к социальному и культурному опыту. Участие в ней связано с освоением определенных социальных норм и ценностей (Парыгин, 1999). Это происходит посредством механизмов противопоставления «модных» ценностей «старомодным», вытеснения одних норм другими, подражания одним группам и различения с другими. Мода обладает адаптационным ресурсом, стимулирует необходимость совершать личностные выборы и изменять привычные стратегии поведения (Калинина, 2017).

Особое значение мода играет в социализации подростков и молодежи. Именно они проявляют наибольший интерес к моде. Как указывает М.И. Килошенко «мода отражает объективные потребности человека и определяет характер действий человека по их удовлетворению» (Килошенко, 2001, с.50). Интерес к моде отражает поиск молодыми людьми своей идентичности. Следование моде на данных возрастных этапах развития личности связано, прежде всего, с удовлетворением ведущих потребностей – в самоутверждении и самоопределении. Молодые люди ищут различные сферы и варианты для самоутверждения, стремятся к нему. Им важно чувствовать себя значимыми. Для молодых людей свойственно группироваться – входить в какую-либо значимую группу, быть принятым в нее, считаться своим. Большое значение они придают своему статусу в группе, среди сверстников. У них высока потребность в престиже. Мода дает возможность проявить себя, показать свою индивидуальность, в то же время позволяет показать свою принадлежность к значимой группе, подчеркнуть определенный статус. Молодые люди склонны к новизне, к экспериментам над собой, что явно позволяет реализовать модное поведение.

Особая значимость моды в социализации подростков связана так же и с тем, что, у подростка формируется собственная система ценностей. Для ее формирования необходимо оттолкнуться от старого, привычного, противопоставить прошлому новое. Мода нередко выступает источником и регулятором этих новых ценностей, обеспечивая направленность процессов социализации.

Значимая роль моды в процессах социализации определяет актуальность исследования объектов моды, ее ценностей у современных подростков, анализа тенденций в следовании моде и прогнозирования последствий для социализации. Мы предприняли попытку изучения

отношения к моде у школьников подросткового возраста, выявления мотивов модного поведения, тенденций в выборе модных объектов. В исследовании приняли участие 185 школьников 12-15 лет. Для исследования применялся метод опроса с использованием авторского опросного листа.

Результаты позволили установить высокую значимость моды для процессов социализации подростков. Более половины опрошенных подростков считают следование моде значимым и крайне необходимым в своей жизни. 55% участников опроса отмечают, что мода задает стандарты, которым они считают необходимым следовать. Еще 47% подростков выделяют моду как важный источник норм и требований общества к личности и ее поведению.

В качестве ведущих мотивов следования моде определяются мотивы принадлежности к значимой группе и мотив престижа. Порядка 47% подростков считают, что следовать моде важно, чтоб тебя принимали в группу и уважали. Практически 40% опрошенных отмечают, что следовать моде престижно.

Выделение модных объектов подростками отражает тенденции современной жизни. В качестве признаков, позволяющих оценить человека как модного, выделяются модные гаджеты (порядка 80%), модные увлечения (порядка 50%) и вхождение в модные группы и компании (порядка 40%). При этом такие типичные в прошлом признаки как прическа и одежда отходят на второй план и представлены в ответах не превышающих 35 % опрошенных.

Среди модных занятий и увлечений на ведущее место у подростков выходят занятия, связанные с использованием современных информационных технологий. Так, общение в социальных сетях считают самым модным 53% опрошенных, состоять в группах в социальных сетях – более 30% подростков, а размещать свои фотографии и видеосюжеты для получения «лайков» – 28% подростков. Спортивные занятия считаются модными у 23% подростков, а занятия творчеством у 18% подростков.

Виртуальная реальность распространила влияние и на факторы, регулирующие модное поведение обучающихся. На желание следовать моде у подростков преимущественно оказывают влияние друзья и одноклассники (35%), виртуальные друзья (39%) и фото и сообщения в социальных сетях (28 %).

Полученные данные позволяют зафиксировать ряд тенденций влияния моды на социализацию современных подростков. Во-первых, мода является значимым фактором социализации для большинства подростков. Они стремятся следовать моде и принимают ценности, транслируемые модой. Во-вторых, акценты в выборе модных объектов начинают смещаться в направлении использования информационных технологий и «виртуальной реальности». Модными объектами выступают гаджеты и занятия, связанные с использованием информационных технологий, а именно ресурсов сети Интернет. В третьих, виртуальная реальность становится важнейшим фактором, определяющим направления формирования модных ценностей у современных подростков. В выборе ценностей они ориентируются на мнения «виртуальных друзей» и «образцы», транслируемые через социальные сети.

Данные тенденции с одной стороны, отражают специфику общественного развития, показывают, что информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни и вошли во все ее сферы, включая моду, однако, с другой стороны, являются тревожными, так как фиксируют определенные риски для социализации молодежи. Эти риски связаны с существованием возможности трансляции через Интернет в качестве модных объектов неконструктивных ценностей, с ограниченными возможностями корректирующего влияния взрослого мира на транслируемые подросткам в виртуальной реальности ценности моды.

Примером проявления таких рисков стала, в частности, мода на участие в закрытых группах в социальных сетях, представляющих угрозу для жизни и эмоционального благополучия подростков. Организаторы таких групп искусно эксплуатируют все социально-психологические механизмы моды: эмоциональное заражение, внушение, подражание, идентификацию. При этом транслируемые модные объекты связаны с самоповреждающим поведением (например, шрамирование), риском для жизни, агрессией, направленной на других и ауто-

агрессией и т.п. Участники вовлекаются в опасную группу, принадлежность к которой демонстрируется через выкладывание в сеть отчетов о выполнении заданий, связанных с риском. Активное обсуждение эмоционально насыщенной информации с участием большого количества сверстников создает эффект «эмоционального заражения» и стимулирует желание следовать навязываемым образцам. Подростки, стремясь повысить свой социальный статус в среде сверстников, в силу малого жизненного опыта, более подвержены внушающему воздействию моды. У подростков всячески поддерживается чувство принадлежности к «особой касте» закрытой, тайной группе, принадлежать к которой престижно, что создает основу для действия механизма подражания.

Существование подобных рисков ставит задачу глубокого анализа и поиска способов управления выделенными тенденциями. Мода, являясь социокультурным феноменом, создаваемым человеком, подконтрольна человеку. Воздействие механизмов моды находится под влиянием как общественных, так и личностных факторов. С целью снижения рисков моды как фактора социализации личности, обществу необходимо учитывать и регулировать выявленные тенденции модного поведения. С позиции личности, важной задачей становится выявление и развитие личностных ресурсов, обеспечивающих рефлексивное восприятие модных объектов и регулирование перехода внешних ценностей моды во внутренние.

### **Литература**

Алексеев Л.В. Социология моды: классический социологический дискурс о моде // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №6. С.284-288.

Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М.: КДУ, 2010.

Зиммель Г. Мода // Избранное. Т.2. Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 266-291.

Калинина Н.В. Мода в контексте адаптационных ресурсов личности современной молодежи // Наука. Мысль. 2017. № 2. С. 60-64.

Килошенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. СПб.: Речь, 2001.

Парыгин Б.Д. Мода как самый динамичный феномен и механизм человеческого общения // Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРУШКИ**

**И. Н. Карицкий**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

Осуществлен обзор исследований по психологии игры и игрушки. Рассмотрена современная тенденция роста психологической и игровой составляющей в социуме. Выделен психологический компонент игрушки как самостоятельный фактор. Введено понятие психологической игрушки. Взаимодействие с психологической игрушкой специфицировано как психологическая практика. Исследована доминирующая тенденция развития современных психологических игрушек на основе электронно-цифровых технологий.

Ключевые слова: общество, социальная среда, социализация, культура, символизм, игра, игрушка, психологическая игрушка, психологическая практика, психологизация общества, социальный прогресс.

## PSYCHOLOGICAL GAME TOOLS

I. N. Karitsky

Kosygin Russian State University, Moscow, Russia

Review of studies on psychology of game and game tool is carried out. Modern tendency of growth of psychological and game component in society is considered. Psychological component of game tool is singled out as independent factor. Concept of psychological game tool is introduced. Interaction with psychological game tools specified as psychological practice. Dominant tendency of development of modern psychological game tools based on electronic digital technologies is investigated.

Keywords: society, social environment, socialization, culture, symbolism, game, game tool, psychological game tool, psychological practice, psychologization of society, social progress.

Психология и игрушки имеют много областей пересечения, и, прежде всего, потому, что любая игрушка исключительно психологична. На поверхности лежит тот факт, что игры и игрушки – необходимый и важнейших аспект развития и социализации ребенка. Но и взрослые отношения зачастую проще строить через игру, через символические (игровые) значения вещей, которые опосредуют эти отношения, и в этом смысле не всегда просто понять, где заканчивается прагматическая функциональность вещей и начинается игровая. Это касается как личных отношений, так нередко и служебных, и вообще социальных отношений разного уровня. Мы сегодня легко расширяем понятие игры и, соответственно, игрушки до любого вида социальной деятельности, говоря об играх научных, политических, идеологических, юридических, межличностных, языковых и т.д., тем самым, с одной стороны, нивелируя их значение, лишая серьезности и важности, но, с другой стороны, тем самым и игру уплощаем, теряем действительно присущую ей глубину, социальное и психологическое значение. Хотя игра включена в социальную жизнь взрослых, по-видимому, со времен возникновения самого человечества: по крайней мере, истоки театральных, спортивных, сексуальных, развлекательных и некоторых других игр уходят в очень глубокую древность (см., например древнеиндийские пураны, «Одиссею» Гомера и т.п.). Можно отметить и тот факт нашей современной жизни, что игры и игрушки в самых разных значениях и смыслах многообразно вошли в наше существование, стали неотъемлемым атрибутом нашего бытия, и в них представлено в прямом и трансформированном виде все наше личное, социальное, культурное, социально-психологическое, профессиональное и иное содержание.

О психологии игры и игрушки написаны тома сочинений. Есть зарубежные исследования уже признанные классическими. Йохан Хейзинга в «Homo Ludens» (Человек играющий) (1939) полагает, что игре принадлежит универсальное значение в человеческой цивилизации, культура производна от игры, игра является свободно совершаемой несерьезной серьезностью со своими правилами (Хейзинга, 1992). Хуго Ранер, будучи немецким иезуитом, в книге «Играющий человек» (Der spielende Mensch) (1952) сделал попытку рассмотреть христианскую церковь через феномен игры. Роже Кайуа в работе «Игры и люди» (1958) рассматривает игру как продукт деятельности общества и индивида, она содержит рациональное и иррациональное, игра это свободная деятельность, но существующая по своим правилам и в своем пространстве (Кайуа, 2007). Сюзанна Миллер в своей «Психологии игры» (1968) обсуждает психологические теории игры, рассматривает обзоры наблюдений и экспериментальных исследований игры животных и детей разного возраста, в разных культурах и терапии, она относит игру к основным видам поведения и полагает, что любая деятельность может стать игрой (приобрести качество игровости) путем снятия тех или иных обычных ограничений, физических, эмоциональных, социальных или интеллектуальных (Миллер, 1999). Существует и ряд других классических работ по играм: Георг Зиммель в сочинении «Социология. Исследование форм обобществления» (1908) среди основных форм социальной жизни рассматривает игру, Уильям

Штерн «"Серьезная игра" в юношеском возрасте» (1931), Ойген (Эйген) Финк «Игра как символ мира» (1960), Эрик Берн «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры» (1964), Костас Акселос «Мир как игра» (1969), Брайан Саттон-Смит «Исследование игры» (1971), Дональд Винникотт «Игра и реальность» (1971). Но список зарубежных авторов, пишущих на тему игры и игрушки без труда может быть существенно увеличен.

Среди российских исследователей надо отметить следующие работы: Н.Д.Бартрам (редактор и исследователь) «Игрушка, ее история и значение» (1912), Л.С.Выготский «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» (1933), Л.И.Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968), Д.Б.Эльконин «Психология игры» (1976), В.С.Мухина «Игрушка как средство психического развития ребенка» (1988), М.В.Осорина «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» (2008). Все авторы подчеркивают важнейшее значение игры и игрушки в развитие личности ребенка. В частности, Д.Б.Эльконин выделил основные структурные элементы игровой деятельности: сюжет игры, содержание игры, роли в игре, воображаемая ситуация, правила, игровые действия и операции, игровые отношения (Эльконин, 1976). Современная российская библиография по проблематике игры и игрушек насчитывает несколько сотен публикаций, среди них много исследований конкретно-эмпирического и прикладного плана. Сегодня также актуальными становятся работы в области психологии компьютерных игр, коммуникации в Интернете, воздействия электронных СМИ и т.п. (Бурлаков, 2003; Войскунский, 1999; Карицкий, 2011а; 2011б; Нагибина, Артемцева, 2009; Петренко, 2004; Хломов и др., 2014).

Сама тема психологии игры и игрушки является неисчерпаемой. В современный период в связи с развитием технотроники, компьютерных технологий и мобильной связи социальный и научный интерес довольно быстро смещается в психологические исследования игры и игрушки, которые создаются с использованием этих новейших технологий. Многие производители настольных компьютеров, ноутбуков, нетбуков, мобильных телефонов, смартфонов, умных часов, других электронных гаджетов, создатели онлайн-сервисов, веб-сайтов, социальных сетей, мессенджеров и т.д. опираются на данные психологических исследований или встраивают психологические по своему содержанию функции в эти технические изделия. В связи со сказанным психологическая наука не может игнорировать эту новую социальную и психологическую реальность. В то же время каждое исследование в этой области по необходимости должно быть сужено до весьма конкретной проблематики, чтобы быть продуктивным. В нашем случае таким объектом исследования являются психологические игрушки.

Среди множества игр и игрушек есть такие, в которых психологическая составляющая является превалирующей. Такие игры и игрушки могут организовывать взаимодействие людей и их межличностные отношения, оказывать определенное воздействие (например, психотерапевтическое, управляющее, стимулирующее, расслабляющее и пр.), иметь существенный потенциал личностного, смыслового, эмоционального, социального, ценностного, познавательного, сенсомоторного, перцептивного развития, включать в себя модусы самопонимания и самопознания, коммуникативные, ситуационные, сюжетные схемы действий и взаимодействия, способы осуществления деятельности и т.п. Такого рода явления представляют собой разного типа психологические игры и игрушки. Хотя данная тема подчеркивается во многих исследованиях по играм и игрушкам вообще (см. напр.: Божович, 1995; Выготский, 2001; Миллер, 1999; Мухина, 1988; Осин, 2004; Черная, 2005; 2006; Эльконин, 1976; Эльконинова, 2014 и др.), но в аспекте характерном для игры и игрушки вообще. Мы же среди всех видов игр и игрушек выделяем такие, которые являются преимущественно психологическими или используются предпочтительно в психологическом отношении (понятно, что психологическое содержание в определенном контексте может приобрести любая вещь). Таким образом, психологическая игрушка – это игрушка с акцентированным психологическим содержанием, игрушка, которая используется специфически психологическим образом, такая игрушка, которая выступает в качестве элемента и опоры психологической практики (Карицкий, 2006; 2016). Она, конечно, имеет и множество других аспектов, но они уходят на второй план, становятся подчиненными психологическому аспекту и обеспечивают его.

Основными структурными компонентами психологической практики, ее условными «измерениями» являются вертикальное, горизонтальное и временное. Вертикальное – представлено основаниями практики. Горизонтальное – психопрактическими аспектами. Временное – психопрактической динамикой. Психопрактические основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные, действенные и феноменальные, каждый из этих уровней оснований имеет свою разветвленную структуру. Психопрактические аспекты имеют несколько уровней, например, деятельностнообразующие аспекты, к которым относятся саморегуляционный, профилактический, тренинговый, терапевтический, развивающий, обучающий и другие, дополнительные аспекты, к которым относятся контекстуальный, компенсационный, творческий, игровой, поддерживающий, рекреационный и другие. Психопрактическая динамика представлена, прежде всего, системными, групповыми и личностными процессами (Карицкий, 2006; 2016).

Психологические игрушки выступают как орудие (инструмент) психологической практики. Чтобы они выполняли такую роль необходимы соответствующие мотивация, концепция или теория о всех компонентах игровой психопрактики, определенное отношение к ним, методы игры с игрушкой, навыки и умения такой игры. Психологическая игрушка может быть включена в психологическую практику с различными целями и задачами, которые отражены в понятии психопрактического аспекта. Эти цели и задачи (в общем виде, без развертывания конкретного содержания): саморегуляция, профилактика, тренинг, терапия, развитие, обучение, создание контекста, компенсация, творчество, игра как таковая (хотя обычно с помощью игры решается какая-то проблема), поддержка, отдых и т.п. Таким образом, психологические игрушки могут выступать опорным моментом конкретных психопрактик. Но сфера их приложения существенно шире: вполне прослеживается современная тенденция, когда психологические игрушки становятся элементом повседневной жизни, хотя это и не вполне рефлексировано ни их производителями, ни пользователями.

Чтобы такого рода рефлексия состоялась, необходимо, чтобы компонент игрушки, который не осознается как психологический, хотя таковым является, должен быть вполне понят и принят производителями, дизайнерами, инженерами, потребителями, научным сообществом и т.п. На примере социальной перцепции культурных слоев одежды (Антоненко, Карицкий, 2015а; 2015б) мы показали, что вещи имеют множество различных социальных значений, их разные аспекты выступают в той или иной символической форме, которая воздействует на сознание людей, определяет их поведение, но сами эти значения, аспекты (культурные слои) не выделяются сознательно их реципиентами. Аналогично этому игрушки зачастую используются исключительно в психологическом ключе, но эта сторона их использования остается скрытой от осознанной рефлексии, пользователь осознает только моменты вешности, игрушки, отдыха, времяпровождения, в лучшем случае ему открыты такие психологические стороны как расслабление, снятие стресса, отвлечения от проблем, переключение внимания, но сами эти аспекты не обобщены до психологической сферы. Поэтому четкая фиксация психологической составляющей игрушки во всех ее многообразных аспектах и проявлениях необходима для понимания значения и роли психологических игрушек в современном прогрессирующем обществе.

Современные психологические игрушки имеют все большую электронную и цифровую (компьютерную) компоненту, эта нарастающая тенденция становится основным вектором развития общества. При этом электронно-цифровые психологические игрушки по большей части существуют не в качестве самостоятельных отдельных устройств, гаджетов, а, наоборот, встроены в другие устройства в виде дополнительных функций, либо могут быть приобретены самим пользователем как дополнительные опции. Эта линия эволюции психологических игрушек подтверждает также современный тренд развития аппаратурных методик в психологии (Карицкий, Зимовщикова, 2014) и в целом нейронаук и когнитивной психологии, для проведения исследовательских работ в области которых весьма существенна современная технологическая и техническая база.

В заключение следует сказать, что среди многообразия линий развития современного общества существенным, наряду с его технотизацией, технологизацией, информатизацией, демократизацией, индивидуализацией, глобализацией, является его психологизация (Сироткина, Смит, 2008). Хотя главным содержанием психологизации социума является рост психологических практик (Карицкий, 2011а; 2016) и психологического самосознания личности (Сироткина, Смит, 2008), одним из моментов этого процесса является также психологизация игрушек и увеличение числа собственно психологических игрушек.

### Литература

- Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная перцепция культурных слоев одежды // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ-2015): сб. мат-лов междунар. науч.-техн. конф. М.: МГУДТ, 2015а. С.202-206.
- Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник Университета Российской академии образования. 2015б. №3 (76). С.44-50.
- Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
- Бурлаков А.В. Компьютерные игры // Игра и дети. 2003. №2.
- Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернет // Психологический журнал. 1999. №1.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Л.С.Выготский. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С.56-79.
- Кайуа Р. Игры и люди // Р. Кайуа. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007.
- Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.
- Карицкий И.Н. Управление в обществе на основе психологии // Актуальные проблемы управления–2011: Мат-лы 16 Всерос. научно-практ. конференции. Вып. 3. Государственный университет управления. М.: ГУУ, 2011а. С.7-11.
- Карицкий И.Н. Эпоха тотального господства СМИ: воспитание и саморазвитие – манипуляция и потребление? // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2011б. С.595-609.
- Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
- Карицкий И.Н., Зимовщикова Д.Г. Аппаратурные методики психологической диагностики как реализация объективного подхода в психологии // Естественно-научный подход в современной психологии / отв. ред. В.А.Барабанщиков. М.: ИП РАН, 2014. С.172-177.
- Миллер С. Психология игры. СПб.: Университетская книга, 1999.
- Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка // Вопросы психологии. 1988. №2. С.123-128.
- Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г. Индивидуальные особенности восприятия информации в интернет-образовании // Познание и общение: теория, эксперимент, практика: Мат-лы Всерос. науч. конф. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" / ред. В.А.Барабанщиков, Е.С.Самойленко. М.: ИП РАН, 2009. С.217-225.
- Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Изд. сервис, 2004.
- Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2008.
- Петренко В.Ф. Психосемантическая трансформация ментальности в условиях массовых коммуникациях // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В.И.Кабрина и О.И.Муравьевой. Томск: ТГУ, 2004. С.77-95.
- Ранер Х. Играющий человек. М.: ББИ, 2010.
- Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып.3. С.73-90.
- Хломов К.Д. и др. Подросток в онлайн-игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6, №4. С.118-133.
- Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.

Черная А.В. Развитие личности в традициях игровой культуры: в 2 ч. Ч.1. М.: Прометей, 2005. Ч.2. М.: Прометей, 2006.

Штерн В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство. 1997. С.20-32.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976.

Эльconiнова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С.54-62.

## **СПЕЦИФИКА ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**М. М. Кашапов\*, Т. Р. Низовцева\*\***

**\* Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия**

**\*\* Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия**

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00196а

Описаны изменения социальной идентичности иностранных студентов-медиков. Выявлены ее структурные компоненты и их изменения в период обучения. Рассмотрен кризис идентичности и особенности его трансформации. Представлен анализ эмпирических данных, обосновывающий закономерности изменения социальной идентичности в период вузовской профессионализации в условиях этнической дифференциации.

Ключевые слова: социальная идентичность, медицинское образование, иностранные студенты.

## **TRANSFORMATION SPECIFICS OF MEDICAL UNIVERSITY FOREIGN STUDENTS' SOCIAL IDENTITY**

**M. M. Kashapov\*, T. R. Nizovtseva\*\***

**\* Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia,**

**\*\* Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia**

The authors considered an identity crisis and its transformation in foreign students-physicians. The structural components of social identity and their changes during the training period were investigated. The article focuses on social identity of foreign students during the medical university education. An analysis of empirical data is presented, which justifies the patterns of change in social identity during the university professionalization in conditions of ethnic differentiation.

Keywords: social identity, medical education, foreign students.

В условиях мультикультурального образования особенности профессионализации иностранных студентов представлены, в основном, с точки зрения социальной психологии, социологии. Несмотря на обширный спектр исследований социальной идентичности (СИ) студентов, вопросы социокультурной разницы в контексте знаний, умений и навыков иностранных обучающихся, адаптации к новым условиям (проблема «культурного шока»), удовлетворенности иностранных студентов условиями обучения остаются малоизученным. Также недостаточно исследований СИ студентов медицинских вузов в условиях этнической и культурной дифференциации.

Н.Л. Иванова, Т.В. Румянцева и Т.Г. Стефаненко предлагают рассматривать СИ как целостную, динамичную систему ключевых конструкторов личности, создаваемую субъектом в ходе взаимодействия и социального сравнения (Иванова, Румянцева, 2009; Иванова, 2015;

Стефаненко, 1999). Процессы категоризации в контексте социальной идентификации и социальной дифференциации рассмотрены А. Тэшфелом (теория социальной идентичности) и Дж. Тернером (теория самокатегоризации). Ими предложена категориальная сетка (мы) и «они») (Tajfel, Turner, 1986). Исследование СИ обосновано М.М. Кашаповым, Т.Р. Низовцевой, В.Н. Кузнецовым, E. Verlinde, N.D. Laener, как в свете влияния преподавателя на социализацию студентов (Кашапов, 2001; Кашапов, 2015; Кашапов, Низовцева, 2015), адаптации к обучению иностранных студентов (Низовцева, Кузнецов, 2007), в контексте формирования профессионально важных качеств (Verlinde, Laener, 2012), так и в отношении повышения качества обучения иностранных студентов в медицинских вузах России (Betancour, 2003).

В работе М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Е.В. Коточиговой подчеркивается важная роль оптимальной сбалансированности разных видов компетентностей специалиста в достижении успешности профессиональной деятельности (Кашапов, Киселева, Коточигова, 2003). Основная функция педагогического мышления как ведущей компетентности преподавателя проявляется в адекватном осмыслении и учете условий образовательной среды, которые становятся средствами самореализации студентов на вузовском этапе профессиональной подготовки (Кашапов, 2003).

Целью нашего исследования явилось изучение структуры социальной идентичности иностранных студентов медицинского вуза в период вузовской профессионализации. Выборка состояла из 210 студентов Северного государственного медицинского университета (средний возраст 21,5 года). Из них иностранные (N=105) обучающиеся на международном факультете «Врач общей практики». Контрольной группой выступили студенты, обучающиеся по специальности «Лечебное дело» (N=105, средний возраст 20,2). Для исследования СИ испытуемым предлагалась методика «Двадцать утверждений» (M.Kuhn, T.McPartland, модификация Т.В. Румянцевой).

Анализ полученных эмпирических данных позволил установить, что иностранные студенты первого курса обладают достоверно более выраженным деятельным, перспективным, социальным Я (при  $p < 0.01$ , при  $p < 0.01$  и при  $p < 0.05$  соотв.). На втором курсе преобладают физическое и рефлексивное Я. К финальным этапам профессионализации ведущими являются материальное, физическое, перспективное Я. Трансформация СИ иностранных студентов в период обучения характеризуется переходом от представления себя как активного, деятельного индивида, через осмысление личностных качеств и внешности в середине обучения к оценке материальных, перспективных компонентов на стадии завершения обучения. Кризисные явления СИ значительно трансформируются в период обучения от незначительного проявления на первом курсе к нарастанию на третьем и выраженном кризисе на шестом курсе обучения (при  $p < 0.05$ ). Кризис идентичности иностранных студентов возрастает за счет негативного представления о себе и самообвинений. Исследования СИ указывают на «локализацию» идентификационных характеристик к окончанию обучения в вузе (Иванова, Румянцева, 2009; Кашапов, 2015; Низовцева, Кузнецов, 2007). Для иностранных студентов финальные этапы обучения не всегда связаны с желанной перспективой возвращения на родину, необходимостью подтверждения диплома, началом финансовой независимости от семьи. Осмысление материальных перспектив и нарастание кризиса идентичности к финальным стадиям обучения является важным показателем релевантности профессиональной идентичности как части социальной.

В целом, для иностранных студентов более характерна активная, деятельная позиция. Они больше ориентированы на будущее, в том числе, профессиональное. На начальном и финальном этапах обучения возникают кризисные явления, обусловленные значимой трансформацией социальной идентичности иностранных студентов. Следует отметить, что становление СИ как динамической индивидуально-личностной характеристики подвергается трансформации в период обучения в вузе и имеет следующие закономерности: вариативность идентичности снижается от курса к курсу, демонстрируя «переход в качество»; в период вузовской профессионализации характерен кризис идентичности; СИ иностранных студентов медицинского вуза неотделима от их профессиональной идентичности.

Становление СИ неразрывно связано с особенностями восприятия роли врача. У иностранных и русских студентов данная социальная перцепция различается. Образ врача раскрывается через понятия активности, настойчивости, опыта. Такая особенность обусловлена тем, что для иностранных студентов овладение профессией врача обеспечивает реализацию социальных возможностей, а для русских студентов представления о деятельности врача отождествляются с регламентированными ограничениями в работе.

Студенты независимо от этнокультуральной принадлежности обладают высоким показателем вариативности идентичности, обусловленным различными социальными ролями. В структуре СИ иностранных студентов на протяжении всех курсов преобладают деятельные, рефлексивные, перспективные компоненты. В структуру СИ на всех этапах обучения входят элементы профессиональной идентичности: соотнесение себя с профессиональной группой как в широком контексте (врач, медик), так и в узком (врачебная специальность), представления о будущем, материальные предпочтения, статус, гарантируемый профессией.

Для иностранных студентов, в отличие от русских, не характерен болезненный кризис идентичности. Им свойственна нейтральная валентность идентичности на первом курсе и позитивная на третьем и шестом. Становление идентичности иностранных студентов определяется факторами активности, безопасности, стабильности личности и сотрудничества. Специфика СИ иностранных студентов характеризуется увеличением «индивидуально – личностных» компонентов, «базовых» блоков идентичности. Развитие СИ иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки проходит от нестабильной, размытой, диффузной идентичности к осознанной и направленной на саморазвитие; происходит более высокое осознание своих профессиональных, личностных, социально-коммуникативных качеств.

Учет полученных результатов позволяют прогнозировать идентификационные характеристики иностранного студента, трансформацию СИ в период обучения, характер прохождения кризиса идентичности. Различия структуры СИ, специфика взаимосвязи личностных характеристик с идентичностью, факторы, определяющие становление идентичности у студентов с разной этнокультуральной принадлежностью, подтвердили необходимость разработки адекватного психолого-педагогического сопровождения, основанного на расширении представлений студентов о профессии.

### **Литература**

Иванова, Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009.

Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность студентов магистрантов: проблемы формирования // Психология обучения. 2015. № 12. С. 16-28.

Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С. 121-131.

Кашапов М.М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя // Том 1: Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии) / под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2003. С. 168-186.

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. М.: ИП РАН, 2015. С. 186-195.

Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Коточигова Е.В. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // ЧФ: Социальный психолог. №1 (5). 2003. С. 39-44.

Кашапов М.М., Низовцева Т.Р. Надситуативное мышление как метакогнитивное средство реализации ментальных качеств профессионала // V Междунар. науч. конф. «Психология индивидуальности»: сб. мат-лов. М.: Университетская книга, 2015. С. 546-547.

Низовцева Т.Р., Кузнецов В.Н. Особенности адаптации иностранных студентов СГМУ // Экология человека. 2007. № 9. С. 39-41.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: ИП РАН; Академический проект, 1999.

Betancour J. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation // *Academic Medicine*. 2003. Vol. 78, Issue 6. P. 560-569.

Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // *Psychology of intergroup relations* / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.

Verlinde E., Laener N. D., et al. The social gradient in doctor-patient communication // *International Journal for Equity in Health*. 2012. Vol.11. Issue 12.

## **РАЗЛИЧИЯ В КОМПОНЕНТАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

**Л. Кеверески\*, Ж. Старк\*\***

**\* Университет "Св. Климента Охридского", Битола, Македония**

**\*\* Центр высшего образования, Ново-Место, Словения**

Профессия преподавателя предполагает не только когнитивно-ориентированную деятельность, но и включает в себя ряд эмоциональных действий, которые участвуют в динамическом взаимодействии в ходе реализации сложного образовательного процесса. Для этого требуется, чтобы учитель обладал высокой степенью эмоциональной компетентности, учитывая, что учитель сталкивается с рядом непредсказуемых ситуаций, которые необходимо решать адекватным эмоциональным образом. Предполагается, что знание эмоций, а именно эмоциональный интеллект учителей имеет исключительное значение для качественной реализации образовательного процесса. По этим причинам изучение эмоций и эмоциональной активности учителей в последнее время вызвало активный интерес у экспертов из разных научных областей. Поэтому считается, что эмоциональный интеллект становится важным фактором в понимании данной профессии (Perry and Ball, 2007). Целью данной статьи является выявление различий в эмоциональной компетентности учителей, работающих на разных институциональных уровнях. Для сбора использовался тест на эмоциональные компетенции (UEK-45, Takšić, 2002), который, будучи разработан по модели исследовательского коллектива (Mayera and Saloveya, 1997); оценивает способность воспринимать и понимать эмоции, умение выражать и называть эмоции, а также способность управлять эмоциями у учителей. В опросе участвовали 250 учителей, из которых 100 учителей начального образования, 90 учителей среднего образования и 60 учителей высшего образования. Исследования указывают на наличие различий в эмоциональной компетентности учителей, что указывает на необходимость дальнейших углубленных и междисциплинарных дискуссий и экспертных наблюдений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность.

## **DIFFERENCES BETWEEN COMPONENTS OF EMOTIONAL COMPETENCIES AMONG TEACHERS**

**L. Kevereski\*, J. Starc\*\***

**\* University "St. Kliment Ohridski", Bitola, Macedonia**

**\*\* Higher Education Centre, Novo mesto, Slovenia**

The teaching profession does not only mean cognitive-oriented activities, but it involves a set of emotional activities that engage in dynamic interaction in the realization of the complex educational process. This requires the teacher to have a high degree of emotional competence, given that the teacher faces in a number of unpredictable situations that need to be addressed in an adequate emotional way. It assumes that the knowledge of the emotions, that is, the emotional intelligence of

the teachers is of exceptional significance for the quality realization of the educational process. For these reasons, the study of the emotions and the emotional activities of the teachers in the teaching lately has been an intensified interest among experts from different scientific disciplines. It is therefore thought that emotional intelligence becomes an important factor in understanding the profession (Perry and Ball, 2007). The aim of the paper is to identify the differences in the emotional competencies of teachers from different institutional levels. For the collection of data was used the test for emotional competences "(UEK-45, Takšić, 2002): which is conceived according to the model of (Mayera and Saloveya, 1997). Which assesses the ability to perceive and understand emotions, the ability to express and name emotions, and the ability to manage emotions among teachers. The sample in the survey is made up of 250 teachers, of which 100 teachers from primary education, 90 teachers from secondary education and 60 teachers from higher education. The results of the research point to the existence of differences in the emotional competencies of the teachers which indicates the need for further deepened and interdisciplinary debate and expert observation.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotional competencies.

## 1. INTRODUCTION

The realization of the educational process is an extremely complex process of dynamic interaction between the subjects in it. In it, teachers do not only play the role of creating and managing a large number of pedagogical situations, but they are in front of the challenge as well as how to successfully recognize, express, control and direct the emotional development and the life of the students. For those reasons, it is of particular importance to affirm the importance of knowing and decoding the emotional language between teachers and students, because for a long time in the perception of the development and management of human life special significance was given to the rational side of life as an exceptional and unique reason value, in other words, cognition dominated over emotions. This has led to disbalance in terms of the importance of the components of a person's maturity of personal and professional success in which intellectual maturity is supremely elevated over socio-emotional and other types of maturity. As a result, there is a need for reprogramming the human perception of the factors of individual and organizational success. This led to a growing interest in studying the emotional life of a person who became the focus of the professional and laic public. With this, in the psychology, the professional efforts for affirmation of the idea of the meaning of emotional intelligence are strengthened. It first began in 1920 with Torday's construct of social intelligence, which refers to the ability to get into interpersonal relationships, that is to understand their own and other emotional and mental conditions. Later in 1983, Gardner, in his 1983 theory, distinguished interpersonal and intrapersonal intelligence as the basic components of this concept. Recognizing the impact and importance of the EI, the American Dialectic Association in 1999 states it as the most useful term and phrase (according to Matthews, Zeidner and Roberts, 2004).

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1 Emotional intelligence

Many studies deal with the development of emotional intelligence in adults and children (Cadman C, Brewer J 2001). Emotional intelligence is a syntagm that dates back to the research interests of the last 25 years (Salovey and Mayer, 1990) and is multidimensional conditional and deterministic. Emotional intelligence includes skills such as being able to control the impulse, to curb the impatience, to properly regulate mood and to prevent the frustration, to stifle the ability to think, to have empathy and

EQ may be equally and sometimes more powerful than IQ. Today, it is more commonly claimed that emotional intelligence is the most important predictor of personal and professional success that explains the range of 2 to 25% of the variance of different criterion variables. At the same time (Mayer, 1999) calls upon researchers to study this problem with extreme seriousness and without sensational approaches. From the analysis of the expert observation of the EI concept we can notice two diametrically opposite discourses. The concept, of emotional intelligence has enjoyed great popularity in recent years. On the one side, it is noted that the EI is more susceptible to environmental

influences and learning, and therefore "everyone can have intelligence", and unlike the IQ, emotional intelligence develops and complements throughout the life (Brackett, Mayer and Warner, 2004). This means that she is evenly distributed in the population that provides an opportunity for hope and equal chances for success. At the same time, there is evident skepticism and restraint of the experts towards the EI concept, perhaps its more ambitious expectation, such as Goleman's claim that this concept has twice the importance of intelligence and the three-level importance of the person, and which empirically do not yet have the most reliable validation. The existence of a different conceptualization of the EI is an additional cause of confusion, dissolution, and confusion. This leads to the concept of EI being seen as "the creation of a popular self-help movement, which is (re) clothed in the terminology of psychology: either it is a myth of time, not a serious science" (Epstain, 2004, Matthews et al. 2004), or as H. Eysencka claims in his book "Intelligence: A New Look" (p.109-110, 2000) argues that EI is scientifically meaningless. Emotional intelligence (EI) has proven to be a relevant construct in different domains of daily life, including mental and physical health, social functioning, and academic and workplace performance (e.g., Brackett, Rivers, & Salovey, 2011; Hervás, 2011; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, & Story, 2010).

## 2.2 Defining emotional intelligence

Emotional intelligence as a relatively new subject in the field of psychology. In scientific literature as a concept for the first time appeared 90 years of the last century in the works of Peter Salovey (Yale) and John D. Mayer (New Hampshire), which (according to Taksic 1998). They define EI as a set of abilities that contribute to an accurate assessment and expression of their emotions, as well as an assessment of the other's emotions and the use of the feeling in the motivation and planning of actions to achieve the goals in life. The authors (Roberts, Zeidner and Matthews, 2001) define the EI as an intelligence type that includes the ability to process emotional information. Among the simpler definitions is the definition of Weisinger (2001) who thinks that emotional intelligence is simply an intelligent use of emotions at the personal and interpersonal level. Mayer and Salovey (1997; Salovey and Mayer, 1990) define emotional intelligence as a social skill that relates to processes involving the identification, use, control and understanding of their own emotions, as well as the emotional states of their other differentiation and use of that information to guide thinking and behavior. Goleman (1997) defines emotional intelligence as the most important factor for personal adaptation and success in relationships between people. He states that she is alternative to traditional intelligence with which it is easier to consider success in different areas (Kajtna, 2006; Novak, 2009) and shows that human capabilities such as : self-consciousness, self-discipline, persistence, empathy are more important than Intelligence. EI researchers frequently conclude that women score higher than men on EI measures (Van Rooy, Dilchert, Viswesvaran, & Ones, 2006). This conclusion is supported by an extensive literature on gender differences in emotional aspects, showing, for example, that women are more capable of decoding nonverbal emotional information (Brody & Hall, 2000; Hall, 1978), have greater emotional understanding (Ciarrochi et al., 2005), are more sensitive to the emotions of others (Hall & Mast, 2008), and are more expressive and show greater interpersonal competencies (Hargie et al., 1995)

## 3. METHODOLOGY

### 3.1 Subject of research

Recognizing the differences in emotional competence between teachers from elementary, high school and higher education institutions.

### 3.2 Problem of research

Are there any differences among teachers regarding the ability to recognize and understand emotions, the ability to express and name emotions and the ability to manage emotions.

### 3.3 Purpose of the research

The main purpose of the research is to examine the influence of the emotional competence of the teachers on the possibilities for recognizing and understanding emotions, expressing and naming emotions and managing emotions.

### 3.4 Hypotheses

General hypothesis: The emotional competence of teachers means the ability to perceive and understand emotions, the ability to express and name the emotion and the ability to manage emotions. The quality of emotional relationships and relationships in education is determined by the level of emotional competence of teachers.

#### Special hypotheses

- There is a connection between the dimension (the ability to perceive and understand emotions) of teachers in primary, secondary and higher education in relation to gender.
- There is a linking between the dimension (ability to express and name emotions) of teachers in primary, secondary and higher education in terms of age.
- There is a linking between the dimension (ability to manage emotions) of teachers in primary, secondary and higher education in terms of education.

### 3.5 Method

The study was conducted on 250 participants, male (130 and (120) female teachers, primary, second and third grade of high school. The sample is suitable, and consists of 100 primary school teachers, 90 secondary school teachers and 60 teachers from higher education. The average age of the respondents in the primary education is 37 years (M-37), secondary education (M-45), higher education (M-48).

### 3.6 Tools

The survey uses the following Questionnaires: Questionnaire for general data (gender, age, work experience). Questionnaire for emotional competences "(UEK-45, Takšić, 2002): abbreviated version of the" Questionnaire for emotional intelligence "UEK-136 (Takšić, 1998; according to Takšić 2002) conceived according to the model of Mayera and Saloveya (1997). It consists of 45 claims. It contains three subcategories that assess the ability to perceive and understand emotions with 15 claims, the ability to express and name emotion with 14 claims, the ability to manage emotions 16 claims. The offered assertions are according to the fifth-degree agreement from number 1 which means "NO at all", to number 5 "completely YES".

The dimension of ability to recognize and understand emotions shows for good observation of other emotions, shows a precise expression of emotions, an interpretation of the meaning of emotions as well as an understanding of complex emotions. The dimension of the ability to express and name emotions indicates the open expression of tracing and management in social situations.

The dimension of the ability to manage emotions shows the ability to monitor, supervise and manage their own emotions, which eases the process of thinking that is closely related to emotional situations.

### 3.7 Method of data processing

The data is processed with the statistical package SPSS version 17. For the analysis of the data, descriptive statistics, one-dimensional analysis of the variance and discriminative analysis are used to check the differences in the mentioned dimensions of the emotional intelligence among the respondents by sex, age, education. Statistical significance was tested with 5% risk ( $P \leq 0.05$ ).

## 4. RESULTS

The results of the conducted research, will be presented according to the hypotheses. In the research we started from the assumption that there is a statistically significant link between emotional competence and institutional levels.

The results refer to the differences between the components of emotional competence by gender and the level of engagement of teachers (primary, secondary and higher education).

- 1) Accepting and Understanding Emotions
- 2) Expression and Appointment of Emotions
- 3) Control and regulation of emotions

**Table 1.****DIFFERENCES IN EMOTIONAL AND GENDER COMPONENTS AMONG TEACHERS**

<b>Components</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Accepting and Understanding Emotions	40	35
Expression and Appointment of Emotions	35	20
Control and regulation of emotions	25	45
Total	100%	100%

Table 1. shows that there is a difference in the components of the emotional ability according to the gender of the teachers. Of particular note is the difference in control and regulation of emotions that says that the females have declared that they have more control and regulation of emotions, it is 45%, and 25% of male respondents think they are able to control and regulate emotions.

**Table 2.****DIFFERENCES IN EMOTIONAL COMPETENCE ACCORDING TO THE COMPONENTS AND ENGAGEMENT (PRIMARY, SECONDARY AND HIGHER EDUCATION)**

<b>Components</b>	<b>primary</b>	<b>secondary</b>	<b>Higher</b>
Accepting and Understanding Emotions	30	35	35
Expression and Appointment of Emotions	30	40	25
Control and regulation of emotions	40	25	30
Total	100 %	100%	100%

We can note that there are some differences in the emotional rhetoric among the teachers from the primary, secondary and higher education according to certain components. There is a marked difference in the answers of teachers in primary and higher education, i.e. there is a high percentage of 40% among primary teachers in the process of controlling and regulating feelings, compared to 25% (secondary) and 30% (high). Control and regulation of emotions. It speaks of better controls and regulation of teachers' emotional reactions to primary education.

**5. CONCLUSION**

As a result of the examination of the differences between teachers in relation to emotional characteristics, we have come to certain results, which can serve as guidelines for further research and study of the problem. On the basis of the results obtained, we can point out that female teachers have relatively better results in controlling and regulating emotions. The results show that teachers in primary education have better results in terms of expressing emotions as well as controlling and regulating their own emotions. Teachers in higher education institutions have poorer performance compared to teachers in primary education in terms of expressing emotions. Differences in emotional intelligence between teachers exist in two dimensions. Teachers are better at recognizing and understanding emotions as well as in expressing them, while men and women differ in emotion management. Unlike teacher men, they are better in precise observation of emotions. Teachers are better at expressing their own feelings, monitoring them, and also being able to better manage them in social situations. These results are consistent with several other studies that also recognize a higher level of emotional intelligence among women (Brackett, Mayer and Warner, 2004; Mayer, Salovey i Caruso, 2000, v Brackett, Mayer and Warner, 2004; Katja, 2006; Mayer, Salovey i Caruso, 2000, v Brackett, Mayer and Warner, 2004; Yousefi, 2004, in Kajtna, 2006). Some other researchers in the pedagogical process have also identified the differences between emotional intelligence and gender. They found that women achieve better results in measuring emotional intelligence than men (Kafetsios, 2004; Perry, Ball, and Stacey, 2004). Perry and Ball (2007) otherwise say that research is related to gender

difference. In terms of emotional intelligence is still unclear and conclude that men and women are equally emotionally intelligent, but that they are different in different areas of emotional intelligence. Thus women expect higher levels of emotional intelligence than men in measuring empathy and social responsibility while men respond better to stress, have greater tolerance and self-awareness. Emotional intelligence largely foresees success in important areas of life and personal progression (Goleman, 1995; Mayer, 1999; Simmons & Simmons, 2000; Weisbach in Dachs, 1999). So, for the successful teaching of both women and men, emotional intelligence is very important. Ability to control emotions and openness to own feelings should enable an individual to adapt more effectively to various situations as well as in interpersonal relationships.

## References

- Brackett, M.A., Mayer J. i Warner, R. (2004) Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology*, 29, 1147-1158.
- Brody, L.R., & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford.
- Brody, L.R., & Hall, J.A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford.
- Cadman C, Brewer J (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, Volume 9, Number 6, 321–324.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, O. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? V P. Salovey and D. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (str. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija ?. U: P.Salovey i D. Sluyter (ured.). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije*. EDUCA, Zagreb.
- Mayer, J.D. (1999). Emotional intelligence: popular or scientific psychology. *APA Monitor*, 30, 50.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. London: The MIT Press. Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. London: The MIT Press.
- Perry, C. i Ball, I. (2007) Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10 (4), 443-454.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides K.V, Furnham A (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. Department of Psychology, University College London.
- Roberts, R.D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211. Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Van Rooy, D.L., Dilchert, S., Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2006). Multiplying intelligences: Are general, emotional, and practical intelligences equal? In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Takšić, V.(1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. Doktorska dizertacija. Filozofski fakultet, Zagreb.

## КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО ПОДРОСТКА

**В. М. Коваленко, И. Г. Кочетков**

**Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия**

В статье освещен ряд вопросов, касающихся изучения феномена креативности в рамках подросткового возраста. Более пристальное внимание к данной проблеме даст необходимое основание для практической реализации задач по развитию креативности, выработке индивидуального подхода к обучению. Также анализируется опыт диагностики креативности. В качестве психодиагностического инструментария выступили следующие методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е. Тунник. Рассматривается вопрос положения креативности в структуре личности подростка. Полученная структура личности подростка, выраженная во взаимосвязях индивидуально-психологических особенностей с включением изучаемого свойства, показала, что существуют отличия между группами с разным уровнем креативности по количеству и силе связей. Рассматриваются методические трудности и пути совершенствования диагностики креативности.

Ключевые слова: личность, подросток, креативность, структура, исследование креативности.

## CREATIVITY AS TEENAGER'S PERSONAL QUALITY

**V. M. Kovalenko, I. G. Kochetkov**

**Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia**

The article highlights a number of issues relating to such problems in psychology as the study of the phenomenon of creativity. The article is devoted to the study of creativity in the personality structure of 12-15-year-old adolescents. Creativity has great importance for the understanding of the whole picture of age. The study of creativity contributes to the development of individualization of the learning process. This article aims at the experience of diagnostics of creativity in adolescents. The authors define the status of creativity in the structure of personal qualities of adolescents. The paper describes the procedures and results of the study. The following methods were used: R. Cattell's multifactorial personality questionnaire, E.E. Tunick's battery of tests "Creative thinking". The resulting structure of the adolescent's personality, expressed in the relationship of individual-psychological features with the inclusion of the study of the properties of creativity, has shown that there are differences between the groups with different level of creativity by the number and strength of relations.

Keywords: personality, teenager, creativity, structure, creativity research.

Феномен креативности привлекает большое внимание в психологической науке. Креативность как качество, присущее личности, оказывает существенное влияние на характер и результаты деятельности, во многом определяет социально-психологические особенности индивида – гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение человека. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик. Еще недостаточно исследованы факторы, оказывающие влияние на развитие креативности.

Нечеткость определения креативности, сложность ее диагностирования и, как следствие, отсутствие объективных валидных методик, побуждает к более глубоким исследованиям в данной области. Как замечает И. А. Сусоколова: «Попытка совместить статистическое представление о креативности как нормально распределенном массовом явлении, подразумевающее, что идеальное среднее обеспечивает оптимальную адаптацию, с тестологической интерпретацией ее как создания редкого нетипичного продукта обнажает противоречивость этого метафизического подхода» (Рогов, 2012; с. 221).

Известные методы диагностики, прежде всего тест Е. Торренса, подвергаются научной критике в работах Д. Б. Богоявленской, М. А. Холодной, Р. Стенберга и др. Ставится под сомнение следующие моменты: во-первых, представление о креативности как дивергентном мышлении, на основе которого разрабатываются принципы построения диагностических методик; во-вторых, отождествление креативности с оригинальностью (основным критерием оценки уровня креативности является редкость ответов); в-третьих, внесистемный поэлементный анализ продуктов творческой деятельности; в-четвертых, низкие корреляции тестовых оценок с объективными творческими достижениями (Богоявленская, 2006; Кыштымова, 2008; Стернберг, 2007; Холодная, 2002; 2008).

О характере развития креативности в онтогенезе нет достаточно обоснованных сведений. Как и половозрастных особенностях ее формирования. Однако, подростковый возраст рассматривается многими авторами как сензитивный для данного свойства личности, поэтому представляет особый интерес в контексте рассматриваемого феномена креативности. Подросток начинает осознавать себя в своей целостности, способности к саморазвитию и творчеству, связанного с определенной сферой человеческой деятельности.

Базой для эмпирического исследования послужило изучение особенностей личности подростка, выявление взаимосвязи между креативностью и индивидуально-психологическими характеристиками учеников 6-9 классов средней школы г. Ульяновска. Общее количество испытуемых – 91 человек в возрасте от 12 до 15 лет. В качестве психодиагностического инструментария выступили следующие методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник. Последняя предназначена для оценки креативности у возрастной группы от 5 до 15 лет. Большинство из входящих в методику заданий – модификация тестов Гилфорда и Торранса (Туник, 2013). Показатели креативности определяются факторами, установленными в исследованиях Гилфорда: беглость, гибкость, оригинальность. Наиболее весомый из приведенных факторов — оригинальность. Этот показатель является характеристикой способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых. Нестандартность – понятие более широкое, чем оригинальность. К проявлениям креативности в рамках критерия нестандартности можно отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления (Дружинин, 2009, с. 199).

С помощью методов математической статистики были обнаружены кластеры, классифицирующие испытуемых с разным уровнем креативности, а также получены схемы взаимосвязей индивидуально-психологических свойств в структуре личности подростка. Анализ схемы корреляций по всей выборки отражает тенденции к определенным взаимосвязям в выявленных подгруппах-кластерах на уровне общего и различного. Учитывая зависимость достоверности корреляций от объема выборки, следует отметить, что «при больших объемах выборки даже слабая корреляция может оказаться достоверной» (Сидоренко, 2003. с.204).

Анализ корреляционных связей дал следующие результаты. Количество взаимосвязей между уровнем креативности и индивидуально-психологическими особенностями незначительно и отлично в различных кластерах, выделенных на основе показателя общей креативности. В общем массиве данных обнаружены слабая положительная корреляция на уровне значимости  $P \leq 0,05$  креативности с фактором «осторожность-легкомыслие» и отрицательная со степенью групповой зависимости и степенью самоконтроля. По полученным данным можно говорить о наличии гипотетической взаимозависимости между некоторыми компонентами в структуре личности и уровнем креативности.

В выделенных кластерах обнаружены взаимосвязи креативности и фактором «осторожность-легкомыслие», отрицательная корреляция с таким фактором как «подчиненность-доминирование» в группе с низким уровнем креативности. В группе со средним уровнем - умеренная значимая связь ( $P \leq 0,05$ ) между уровнем креативности и фактором «шизотимия-аффекто-тимия». В кластере с высоким уровнем - между уровнем креативности и фактором «реализм-сензитивность» обнаружена умеренная значимая корреляция ( $P \leq 0,05$ ).

Полученная структура личности подростка показала, что существуют отличия между группами с разным уровнем креативности по количеству и силе связей.

В ходе проведения исследования был выявлен ряд вопросов по диагностированию креативности, требующие внимания и дальнейшей коррекции.

Предполагаемое выявление общего уровня креативности суммированием баллов по каждому критерию (беглость, гибкость, оригинальность) не является достаточно корректным (что учтено автором методики). Автор также отмечает трудность создания факторно чистых тестов при оценке модели творческих процессов, отражающие их природную сложность. (Туник, 2013). Суммарные баллы можно пользоваться только как приблизительными и оценочными.

В батарее тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник оценка гибкости в некоторых субтестах (1, 4, 6) предполагает отнесение ответов к определенным классам, категориям (Туник, 2013). Ответам, не подходящим ни к одной из них, присваивается новая. Затруднения в адекватной оценке ответов испытуемых может возникнуть вследствие чрезмерной обобщенности имеющихся категорий и недостаточного охвата всех сфер, из которых могут быть взяты объекты для ответа. Это напрямую влияет на результаты и может исказить общие показатели по методике. Для уменьшения ошибок и искажения в процедуре интерпретации необходима более тщательная разработка методических рекомендаций к ней.

Нельзя исключать и такой факт, что анализ и интерпретация полученных ответов в тестировании носит сугубо субъективный характер, зависящий от личности исследователя, и, возможно, его собственного уровня креативности и творческих способностей как индикатора способностей другого. Это может существенно исказить полученные результаты. Для снижения влияния данного фактора стоит рассмотреть возможность привлечения группы экспертов к процедуре проверки данных диагностики.

Для установления взаимосвязи между креативностью и индивидуально-психологическими характеристиками личности, в частности, подростка, необходимы более обширные исследования, включающие лонгитюдные, чтобы проследить выражение креативности до начала подросткового периода, во время и после, когда психологические структуры уже пришли в устойчивое состояние. Креативность проявляется ситуативно и зависит от поставленной задачи. При определении креативности стоит учитывать характер задачи, выдаваемой для решения, все аспекты ее реализации.

На сегодняшний момент нельзя говорить о наличии чуткого инструмента для определения уровня креативности, обращенного на выявление разной направленности данного свойства. Нет систематизированных данных о типичных результатах имеющихся на данный момент методик. Реализация этой задачи значительно облегчит возможность выделения наиболее креативных испытуемых в выборке для последующего изучения свойств личности. Сейчас это разграничение возможно лишь в частных случаях проводимых эмпирических исследованиях. Требуется не только разработка надежных и валидных методик диагностики креативности, но и систематизация данных, полученных при использовании уже существующих.

Возможно, креативность является одним из системообразующих факторов в структуре личности и ее истоки находятся в более глубоких слоях человеческой психики. И как сама креативность находит в себе способность к разрушению привычных схем, так и индивидуально-психологические особенности личности внутри данной системы не имеют фиксированного набора и положения. Разработка стройной концепции креативности будет способствовать целям педагогики в сфере выявления креативных способностей, прогноза школьной адаптации креативных учащихся, экспертизы и выявления обучающих программ, способствующих развитию креативного мышления и реализации творческого потенциала личности.

## Литература

- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.  
Богоявленская Д.Б. Этапы диагностики творческих способностей // Мат-лы IV Всерос. съезда Российского психологического общества. Т.1. М., 2007.  
Дружинин В.Н. Психология. СПб.: Питер, 2009.  
Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла. СПб.: Речь, 2007.  
Кыштымова И.М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал. 2008. № 6. С. 56-65.

- Рогов Е.И. Настольная книга практического. М.: Юрайт-Издат, 2012.
- Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003.
- Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности: двенадцать стратегий обучения творческому мышлению // Общая психология / ред. В.В.Петухов. М.: МПСИ, 2007.
- Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013.
- Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Холодная М.А. Теоретические представления Л. М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности // Психологический журнал. 2008. №5. С.21-31.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ В ВЫБОРКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Т. П. Коваленок**

**Российский государственный аграрный университет им. К. А. Тимирязева,  
Москва, Россия**

В работе представлены результаты исследования шкал-признаков, используемых студентами, обучающимися по направлению «психология», для описания профессий. Сравниваются представления о профессиях студентов первого и пятого курсов. В исследовании использовался модифицированный вариант репертуарного теста Дж. Келли. В качестве основания для классификации признаков профессий, выделяемых студентами, использовалась схема описания профессиональной деятельности, предложенная Е.А. Климовым.

Ключевые слова: индивидуальное сознание, обыденное сознание, психосемантика, признаки профессий, репертуарные решетки, когнитивные конструкты.

## **REPRESENTATIONS ON OCCUPATIONS IN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS SAMPLE**

**T. P. Kovalenok**

**Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,  
Moscow, Russia**

The paper presents the results of a study of the scales-criteria used by the students in the direction of "psychology" to describe professions. The authors compares representations about professions at students of the first and fifth courses. The study used a modified version of J. Kelly's repertory grid test. As the basis for classification of professions allocated by the students the author uses E.A. Klimov's description scheme of professional activities suggested.

Keywords: individual consciousness, everyday consciousness, psychosemantics, characteristics of professions, repertory grid, cognitive constructs.

Высокий темп изменений в общественных и экономических отношениях в настоящее время, возрастание роли отдельной личности и ее поступков, требует постоянного научного мониторинга особенностей отражения динамики современной жизни в сознании личности. Именно сознание выполняет функцию организации и реализации внешней активности в новых для личности ситуациях и обстоятельствах.

Изучение индивидуального сознания личности одна из актуальных проблем современной психологии, которая рассматривается в ее различных отраслях и подразделениях, включая психологию личности, психологию труда, психосемантику, социальную перцепцию, психологию субкультур и т.п. (Антоненко, Карицкий, 2015; Грекова, Артемцева, 2016; Климов, 1995;

Парфенюк, 2012; Петренко, 1986; 1988; Серкин, 2004). Одним из направлений исследований являются исследования обыденного сознания, актуальность которых, определяется значимостью обыденного сознания в регуляции поведения человека и его отношения к миру. Анализ обыденного сознания применительно к сфере восприятия профессий, связан с необходимостью решения конкретных прикладных задач воспитания, профессиональной ориентации, профессионального консультирования, производственной деятельности.

Особенности обыденного сознания рассматриваются как фактор формирования профессиональных намерений, профессиональной идентификации, успешности профессионального становления (Петренко, 1998; Улыбина, 2001). Знания об объективной специфике профессии, ее операционном наполнении, ее субъективный образ, составляют основу профессионального выбора и последующего процесса профессионализации личности. Однако само это знание является результатом индивидуального опыта, формируется под влиянием целого ряда не осознаваемых человеком факторов (Коваленок, 2009). Все это требует анализа особенностей формирования представлений о мире профессий, выделения признаков, актуализирующихся при необходимости отличить одну профессию от другой, сделать выбор, сформулировать свое отношение.

Для реконструкции представлений о профессиях, являющихся элементами обыденного сознания, необходимо выделение шкал-признаков. Выделение таких шкал стало целью исследования представлений о профессиях у студентов, обучающихся на кафедре психологии Гуманитарного института Московского государственного университета путей сообщения. Так как исследование проводилось в самом начале учебного года, предполагалось, что сознание испытуемых еще не претерпело существенных трансформаций.

Еще одной целью исследования был анализ изменений восприятия профессий, происходящих в ходе профессионального образования, поэтому в исследовании принимали участие студенты-психологи пятого курса. Считается, что обучение и, в частности, профессиональное обучение приводит к радикальным изменениям в сознании человека. Формируются научные знания, с характерной для них объективностью и систематизированностью, меняются представления о реальности, а реализация определенной профессиональной деятельности приводит к формированию специфического для группы профессионалов образа мира (Климов, 1995). Сравнение представлений о профессиях у студентов начального и выпускного курсов должно было отразить эти изменения.

Для отбора шкал-признаков, используемых для описания профессий, проводился пилотажный эксперимент по методике личностных конструктов Дж. Келли, позволяющей выделить качества, по которым сами студенты дифференцируют профессии. Достоинством методики личностных конструктов Келли является то, что испытуемые сами формулируют содержание шкал-измерений. Но В.Ф. Петренко подчеркивал, что это достоинство методики оборачивается недостатком при работе с испытуемыми с низким уровнем речевого развития (Петренко, 1998). При проведении исследования мы тоже столкнулись с такой проблемой. Необходимость формулирования сходства и различия выделенных профессий вызвала значительные трудности у испытуемых и показала, что уровень развития речевых навыков для этого недостаточен. Кроме того, использование индивидуального набора порождаемых испытуемыми шкал делает трудно сопоставимыми результаты отдельных испытуемых. Поэтому, с точки зрения В.Ф. Петренко, целесообразным является построение первичного набора шкал с помощью методики личностных конструктов Келли, а затем составление общего набора шкал для всех испытуемых с целью проведения оценок объектов методом семантического дифференциала.

В исследовании использовался модифицированный вариант репертуарного теста Дж. Келли (Шкуратова, 1998). Испытуемым предлагалась таблица, которая заполнялась ими самостоятельно. Столбцам таблицы соответствовали профессии (всего 13), строкам – конструкты (15). По аналогии с репертуарным тестом, применяющимся для диагностики межличностных отношений, первой записывалась своя профессия (психолог, для принимавших участие в исследовании), следующие 4 – хорошо знакомые профессии близких людей, в том числе родителей. Затем три профессии, которые нравятся испытуемому, три неприятные и 2 нейтральные, которыми при необходимости он

мог бы заниматься. Затем нужно было сравнивать тройки профессий и записывать в строках признаки их сходства и различия. Подчеркивалось, что сравнивать нужно именно особенности профессий, а не их представителей. Таким образом определялись индивидуальные конструкторы - характеристики профессий, которые выделял испытуемый, сравнивая их.

Обработка репертуарного теста может вестись в трех направлениях: диагностика индивидуальных особенностей восприятия мира профессий, семантический анализ системы когнитивных конструкторов, измерение когнитивной сложности и анализ связей между конструкторами. В данной работе описаны результаты семантического анализа системы конструкторов, проведенного для изучения представлений студентов о профессиях. При анализе полученных результатов использовалась информация об индивидуальных особенностях восприятия профессий, в частности о совпадении представлений о разных профессиях.

В исследовании принимали участие студенты 1 и 5 курсов, т.к. одной из задач исследования был анализ изменений в представлениях о профессиях, происходящий в результате обучения. В группе первокурсников было 10 испытуемых и 13 студентов 5 курса, всего 23 человека. В результате использования теста репертуарных решеток Дж. Келли был получен массив данных из 345 пар конструкторов.

Первичный анализ результатов предполагал определение частоты использования отдельных признаков профессий, их классификацию, выделение основных категорий и подсчет количества признаков, отнесенных к каждой категории. В качестве основания для классификации признаков использовалась схема описания профессиональной деятельности, предложенная Е.А. Климовым (по Никифоров, 2007). Им выделялись следующие характеристики профессиональной деятельности: цель труда, орудия и средства труда, степень проблемности трудовых ситуаций, социально-психологические параметры, эмоционально-волевые параметры.

В использованном нами варианте схемы автор указывает на три вида целей профессиональной деятельности: гностическая, предполагающая различение, анализ, оценку имеющихся продуктов; преобразующая, предполагающая изменение, усовершенствование, доработку чего-либо; изыскательская, заключающаяся в создании нового, не существовавшего ранее продукта, изобретении, нахождении новых вариантов, результатов, образцов. Классификация орудий и средств труда, включает две их разновидности – внешние, к которым относятся ручные инструменты (механизмы, машинное оборудование, различные виды транспорта; автоматическое оборудование; приборы, измерительные устройства) и внутренние, функциональные (речь: эмоциональная, выразительная, деловая, бесстрастная; поведение: эмоциональное-деловое; интеллектуальные средства). В категории «Степень проблемности трудовых ситуаций» различаются три класса профессий – четко определяемые инструкциями, без проблемных ситуаций, с иногда возникающими ситуациями, требующими нестандартных решений и профессии, требующие творческой активности и нестандартного подхода. В категории «Социально-психологические параметры» рассматривается степень коллективности процесса труда, степень самостоятельности в организации работы, особенности трудового взаимодействия (контактов). Последняя группа признаков в данной схеме описания профессии - «Эмоционально-волевые параметры», содержат следующие характеристики: характер ответственности, микроклиматические условия, и факторы, вызывающие психическую напряженность.

Анализ полученных данных потребовал некоторой модификации, предложенной Е.А. Климовым схемы. Всего было выделено 11 основных категорий, к которым были отнесены 82% признаков, использованных испытуемыми для характеристики профессий. Важно подчеркнуть, что учитывались не пары характеристик, а каждая в отдельности, так как в большинстве случаев, пары не были полюсами одной шкалы и относились к различным категориям. Таким образом, рассматривались 690 признаков, 567 из них были отнесены к одной из 11 категорий: «Сферы труда», «Предмет труда», «Цели труда», «Средства труда», «Условия труда», «Особенности контактов в профессиональной деятельности», «Уровень ответственности и напряженности труда», «Качества личности необходимые для профессиональной деятельности», «Общественная значимость профессии», «Зарплата», «Профессиональная подготовка». Большая часть признаков, не включенных в перечисленные категории, была отнесена

к 12-й – «Описательно-оценочной», например: «грязная», «нелегальная», «тонкая», «серьезная», «мужская», «помогает человеку найти себя», «забирает жизнь» и т.п.

Категория «Сферы труда» сформировалась из следующих признаков выделенных испытуемыми при сравнении профессий: военная, гражданская, медицинская, продажи, искусство, строительство, образование, спорт, государственные, а также к этой категории были отнесены такие признаки как «умственный» и «физический труд». 6,2 % ответов из всего массива данных, были отнесены к этой категории. При этом в выборке студентов 5 курса процент ответов, отнесенных к этой категории несколько выше (6,9% против 5,3%). Очевидно, что таким образом в сознании запечатлелись те области человеческой практики, которые окружают нас в повседневной жизни. В тоже время наличие этой категории может рассматриваться как результат развития способности к обобщению, абстрагированию, систематизации жизненного опыта, и это объясняет увеличение количества таких признаков у пятикурсников.

Следующая группа признаков, соответствовала, традиционно выделяемой в психологии труда категории – «предмет труда». В науке предметом труда называют систему свойств и взаимоотношений объектов, субъектов, явлений, процессов, которыми человек должен практически или мысленно оперировать на определенном трудовом посту. В отечественной психологии используется классификация предметов труда Е.А. Климова: человек, техника, природа, знаковые системы, художественный образ. В нашем исследовании к этой категории были отнесены суждения типа: «работает с техникой», «с людьми», «с деньгами», «бумагами», «животными» и т.п. Объем этой категории составил около 19%, (на втором месте из 11) от общего количества признаков и существенно не различается у студентов 1 и 5 курсов. Можно отметить, что примерно 50% ответов в обеих выборках испытуемых составили ответы «работает с людьми (детьми, больными, учащимися, родителями и т.п.)», что очевидно, отражает особенности профессиональной направленности студентов, принимавших участие в исследовании.

Самой многочисленной по количеству признаков стала категория – «Цели труда», к ней было отнесено 26,7% суждений первокурсников и 17,2 % суждений студентов 5 курса. Цели труда определяют характер профессиональных действий и к этой категории были отнесены следующие суждения: «помогает людям», «готовит кушать», «охраняет людей» и т.п.. Характеристики, использовавшиеся студентами первого курса, более конкретны, часто содержат описание профессиональных действий (рисует, лечит, поет, уговаривает, привлекает). Студенты пятого курса используют при сравнении профессий научные понятия, применяемые для классификации профессий в психологии труда – «преобразование», «оценка», «творчество», сами признаки менее индивидуальны и, очевидно, отражают влияние содержания профессионального обучения.

Одной из малочисленных групп признаков оказалась «Средства труда». Различали профессии по этому параметру одинаково редко и первокурсники, и пятикурсники. Можно отметить, что большая часть профессий, которые перечислялись испытуемыми как хорошо знакомые и использовались при выполнении теста репертуарных решеток, это профессии, предполагающие использование функциональных средств (хотя встречались и компьютер, и телефон, и станок). Возможно к этой категории можно было бы отнести признаки, которые нами рассматривались как требования к образованию. Например, «требует знания законов», «должны знать математику» и т.п. Однако, эти формулировки, вероятнее всего, свидетельствуют о том, что подобные особенности не осознаются именно как средства реализации профессиональной деятельности, а рассматриваются как внешние требования к профессионалу. Такое выпадение из поля зрения испытуемых средств труда как особенностей профессий, может быть признаком недостаточной осознанности этой важной характеристики профессий. Возможно, причиной являются трудности стихийного осознания функциональных средств труда - различных видов речи и профессионального поведения, интеллектуальных средств. Важной целью профессио-

нального обучения является как раз овладение средствами труда, отсутствие способности к различению профессий по этому параметру может указывать на пробелы в подготовке современных специалистов, в частности о недостаточном внимании к этой стороне профессии психолога.

Следующая группа признаков описания профессии относится к категории «Эмоционально-волевые параметры», это характер ответственности, микроклиматические условия, и факторы, вызывающие психическую напряженность. Такая характеристика профессий, как условия труда, оказалась на 9 месте из 11 по частоте употребления в выборке первокурсников и на 5 в выборке пятикурсников (возможно такие результаты связаны с методическими недоработками, т.к. испытуемым предлагалось самим выбрать профессии для сравнения, значительная часть из них оказалась офисными, не различающимися по этому параметру). Испытуемые выделяли такие условия: «в помещении – на улице», «стоя на ногах – сидя», «экстремальные условия», «летает в самолете» и т.п. Несколько чаще выделялись признаки, характеризующие напряженность и ответственность труда, причем в выборке пятикурсников, этих признаков было значимо больше. Е.А. Климов выделял в качестве психологического признака труда, осознание ответственности и переживание ее. Возможно, происходящая в ходе профессионального обучения идентификация с профессией, интериоризация мотивов труда, приводят к актуализации этой группы признаков профессиональной деятельности у студентов 5 курса.

Недостаточно хорошо осознаются студентами признаки профессии, относящиеся к социально-психологическим параметрам и отражающие особенности трудового взаимодействия – степень коллективности труда («в одиночестве», «в команде»), тип партнеров («простые люди», «люди из шоу-бизнеса»). У первокурсников такие характеристики встречаются примерно в 7% ответов, у пятикурсников в 5%. Представления о человечестве, мире людей, различение категорий людей – это элементы структуры образа внешнего мира, различающиеся у представителей разнотипных профессий (Климов, 1995). Профессия психолога предполагает хорошую ориентированность в этой области, и редкая встречаемость ответов такого типа тоже может рассматриваться как сигнал необходимости внесения изменений в содержание их профессиональной подготовки. Ни одним студентом первого курса не использовался такой признак, как самостоятельность в организации работы. Пятикурсники начинают его использовать, хотя и достаточно редко (примерно 1% ответов), что может быть случайным, но возможно отражает определенный этап становления личности профессионала.

Гораздо чаще у студентов 5 курса встречается при различении профессий такой признак, как степень проблемности трудовых ситуаций (1% ответов 1 курса, 4% - 5 курс), однако, в целом этот параметр все же достаточно редок, что может говорить о том, что для его осознания необходим опыт практической деятельности в определенной профессиональной сфере.

На одном из первых мест по частоте встречаемости у студентов первого курса группа признаков, названная нами «Качества личности необходимые для профессиональной деятельности». В эту категорию вошли такие суждения как: «требуют сосредоточенности, точности, предусмотрительности, аккуратности, психологической устойчивости и т.п.». Эта категория отсутствует в профессиографической схеме, т.к. содержит не объективные характеристики профессии, а особенности ее субъекта. Можно говорить о том, что таким образом проявляется персонифицированный образ самой профессии, или типичный образ профессионала – схематизированное представление о личности, характере и способах поведения представителя определенной профессии (Петренко, 1986). Анализ оценок сходства профессии психолога с другими профессиями показал, что, как наиболее сходные с психологической профессией, оцениваются профессии педагога и юриста. В тоже время, у студентов первого курса, встречались необычные варианты отождествления профессии психолога с другими профессиями (повар, секретарь). Это может быть связано как с особенностями использованных для описания профессии характеристик, так и с возможной иденти-

фикацией с близким человеком – носителем этой профессии, что является свидетельством пристрастности к определенному типу, конкретности мышления.

В качестве объективных требований к профессионалу могут рассматриваться используемые испытуемыми характеристики образования, необходимого для реализации определенной профессиональной деятельности: «требует высшего образования», «не требует опыта», «должны знать математику». Частота использования этого параметра одинакова для студентов разных курсов.

В категории «Общественная значимость профессии» были отнесены суждения типа: «важные для общества», «востребованные», «не влияют на жизнь людей». Такого рода признаки используются для сравнения профессий чаще первокурсниками. Они могут быть отнесены к описательно-оценочным и также свидетельствуют о пристрастности, характере эмоционального отношения к определенным профессиям.

Значимо чаще студенты 5 курса характеризовали профессии по уровню заработной платы. Что, очевидно, свидетельствует о расширении осведомленности о параметрах профессий и возрастающей важности этой ее характеристики, в контексте необходимости разрешения основных жизненных задач выпускника вуза, человека определенного возраста.

Таким образом, представленное исследование продемонстрировало особенности отражения характеристик профессий в сознании студентов разных курсов. Оказалось, что 3 основных параметра профессии, которые используются для их различения всеми студентами, принимавшими участие в исследовании, это: 1. Цель или профессиональные действия, 2. Предмет труда и 3. Эмоционально-волевые параметры (22%, 18% и 11% соответственно). Частота встречаемости остальных категорий примерно одинакова и не превышает 6%. При этом существуют значительные различия в восприятии профессий студентами 1 и 5 курсов. Самой частой разновидностью признаков, используемых для сравнения профессий первокурсниками, являются цели или профессиональные действия (27%), на втором месте предмет труда (18%) и на третьем эмоционально-волевые параметры и качества личности (по 11%). Студентами пятого курса лучше осознаются предмет (20%), цели (17%) и эмоционально-волевые параметры (12%). В целом, у пятикурсников когнитивная сложность представлений о профессиях выше, чем у первокурсников, они воспринимают профессии более дифференцированно, чаще используют при сравнении обобщенные признаки, относящиеся к разным категориям.

Результаты исследования позволили выделить шкалы-признаки, которые могут стать основой диагностики особенностей представлений о профессиях, формирующихся в обыденном сознании. Данные об особенностях формирования профессионального сознания могут использоваться в рамках профессионального консультирования, на этапе выбора профессии и его коррекции. Помимо этого, результаты указывают на некоторые пробелы в формировании целостной образно-процессуальной модели профессиональной деятельности, которая должна быть результатом профессиональной подготовки. Можно говорить о недостатке информации о разнообразии мира профессий, так как испытуемые часто затруднялись на начальном этапе исследования при заполнении репертуарной решетки методики Дж. Келли. Ограничено представлены в сознании орудия и средства профессиональной деятельности, особенно функциональные средства, являющиеся основными для психолога. Оказалось, что испытуемые редко различают профессии по степени проблемности трудовых ситуаций. Преобладание конкретных поведенческих конструктов в характеристиках профессий может быть признаком низких способностей к обобщению, выделению качеств, лежащих за ними.

Необходимо отметить, что сама процедура исследования может актуализировать мотивацию социальной желательности, выявляемые характеристики и их формулировки, очевидно, не полностью соответствуют реальным конструктам обыденного сознания. Возможно, нивелировать такого рода искажения поможет использование анонимных компьютерных вариантов диагностики, и инструкция, настраивающая испытуемого на использование привычной, органичной (вплоть до жаргона) для него терминологии.

## **Литература**

- Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная перцепция культурных слоев одежды // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ-2015): сб. мат-лов междунар. науч.-техн. конф. М.: МГУДТ, 2015. С.202-206.
- Грекова Т.Н., Артемцева Н.Г. Психотип как детерминанта выбора творческой профессии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.106-111.
- Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
- Коваленок Т.П. Неосознаваемые детерминанты профессионального выбора // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2009. С.17-18.
- Парфенюк Д.В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур и молодежи, ориентированной на доминирующую культуру // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.169-173.
- Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988.
- Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. 1986. №3.
- Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. СПб.: СПбГУ, 2001.
- Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004.
- Улыбина Е.В.: Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001.
- Шкуратова И.П. Руководство по применению репертуарного теста Дж. Келли для диагностики межличностных отношений. Самара: СамГПУ, 1998.

## **РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ**

**О. И. Кокорева, Ю. М. Васина**

**Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,  
Тула, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста в развивающих компьютерных играх. Дана характеристика диагностической программы и критериальной базы исследования зрительной памяти у дошкольников. Рассмотрены направления и этапы коррекционно-развивающей работы по формированию логического запоминания в процессе компьютерных игр. Определены условия эффективности развития зрительной памяти старших дошкольников с нарушением речи в развивающих компьютерных играх.

Ключевые слова: зрительная память, развивающие компьютерные игры, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

## **DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN DEVELOPING COMPUTER GAMES**

**O. I. Kokoreva, Yu. M. Vasina**

**Tula State Pedagogical University, Tula, Russia**

The paper presents the results of theoretical and empirical studies of the development of visual memory in children of senior preschool age in developing computer games. The characteristics of the diagnostic program and the criteria base for the study of visual memory in preschool children are given. The directions and stages of the corrective-developing work on the formation of logical memorization in the process of computer games are examined. The conditions for the effectiveness of the

development of visual memory of older preschool children with speech impairment in developing computer games are determined.

Keywords: visual memory, developing computer games, preschool children, general speech underdevelopment.

Память является одной из центральных психических функций, определяющих развитие когнитивной и речевой сферы психики человека. Развитие мнемической, интеллектуальной и речевой деятельности происходит в единстве и тесном взаимодействии. Нарушение одного из этих компонентов влечет недостаточную сформированность других процессов этого единства. Одной из основных задач работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), является развитие у них зрительной памяти. Это необходимо для наиболее полного психического развития ребенка и подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Отклонения в развитии речи и ее нарушение, как правило, являются признаком изменений состояния всей центральной нервной системы. В этом случае страдающей оказывается как речевая, так и другие высшие психические функции, к которым относится и произвольная память.

Развитие памяти у детей дошкольного возраста наиболее эффективно реализуется в дидактических играх. Компьютерные технологии позволяют проводить такие игры в интересной для современных детей форме, с использованием персонального компьютера, не только предоставляя возможность разнообразить содержание заданий, видоизменять их в зависимости от поставленной задачи, выполнять их в разном темпе, но и обеспечивая фактор привлекательности. Организуя исследование развития зрительной памяти старших дошкольников с нарушением речи в развивающих компьютерных играх, мы предположили, что его эффективность будет определяться следующими условиями. Во-первых, такие игры следует проводить по направлениям, определенным в соответствии с критериями развития зрительной памяти – на развитие ее объема, скорости запоминания, точности воспроизведения и длительности сохранения материала. Во-вторых, следует постепенно усложнять задания за счет увеличения числа и сложности выполняемых действий на компьютере, количества предлагаемых детям для запоминания объектов, сокращения времени экспозиции. В-третьих, в процессе игр необходимо применять приемы, которые будут активизировать процессы смыслового соотнесения и смысловой группировки как способов логического запоминания.

В исследовательской работе было задействовано 30 детей 5 лет с диагнозом общее недоразвитие речи II и III уровней. На констатирующем этапе для диагностики произвольной памяти были выделены такие критерии и показатели: объем произвольной памяти (количество запоминаемых объектов), скорость запоминания (число затрачиваемых на запоминание повторений), точность воспроизведения материала (число ошибок при воспроизведении). Каждый критерий оценивался по трехбалльной системе, где оценка 3 балла соответствовала оптимальному, 2 балла – допустимому и 1 балл – критическому уровням.

Характеристика уровней была представлена в соответствии с выделенными критериями и показателями следующим образом. Оптимальный уровень: ребенок активен, работает целенаправленно, внимателен. Безошибочно воспроизводит все предъявляемые стимулы. Повторений в процессе запоминания материала не требуется. Ребенок не обращается за помощью к взрослому. Предлагаемую инструкцию внимательно слушает и точно следует ей. При воспроизведении материала ошибок не допускает. Допустимый уровень: ребенок внимателен и активен при работе. При воспроизведении допускает 1-2 ошибки, которые сам же исправляет при незначительной помощи. В процессе запоминания материала требуется его повторное предъявление. Ребенок испытывает трудности при запоминании последовательности материала. При выполнении следует данной инструкции. Работу выполняет аккуратно. Повторные предъявления обеспечивают точное воспроизведение. Критический уровень: ребенок проявляет пассивность, часто отвлекается. Не в состоянии удерживать в памяти предъявляемый материал. Ему необходимы постоянный контроль и помощь взрослого. При повторных предъявлениях стимулов (3-4) воспроизводит материал. Не дослушивает инструкцию, отвлекается. Не

может запомнить предъявляемые стимулы. Повторные предъявления не улучшают результатов. Допускает 3-4 ошибки.

Для исследования развития зрительной памяти были подобраны следующие методики: «Вспомни картинку» Г.А.Урунтаевой; «Запомни картинку» М.И. Ильина; «Изучение зависимости объема произвольной образной памяти от содержания запоминаемого материала» Г.А.Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной; «Запомни и нарисуй» И.А.Архипова; «Диагностика зрительной памяти дошкольников» Д. Векслера. По результатам диагностического исследования оптимальный уровень развития зрительной памяти был диагностирован у 10%, допустимый – у 30%, критический – у 60% детей. Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию зрительной памяти, поскольку большая часть детей испытывает затруднения при запоминании и воспроизведении зрительных образов.

Целью разработанной нами коррекционно-развивающей программы было развитие зрительной памяти детей с ОНР в компьютерных развивающих играх. Задачи программы: развитие объема зрительной памяти, скорости запоминания, точности воспроизведения и длительности сохранения материала; обучение детей смысловому соотнесению и смысловой группировке как способам логического запоминания. Программа состояла из 20 занятий продолжительностью 20 минут. Составляющими каждого занятия были: содержательная и эмоциональная подготовка детей к решению игровых и дидактических задач на компьютере; компьютерная развивающая игра; общение психолога с каждым ребенком по ходу игры; гимнастика для глаз.

Коррекционно-развивающая программа состояла из двух блоков. Первый блок был направлен на тренировку памяти, второй – на обучение мнемическим приемам логического запоминания.

Первый блок. Проведение занятий с использованием компьютерной развивающей игры «Меморина» (версия для детей старшего дошкольного возраста). Для игры в меморину используют парные таблички с различными изображениями. Перед началом игры таблички перемешивают и раскладывают на игровом поле изображением вниз. Задача игрока – отыскать все парные таблички. Если в меморину играют несколько игроков, каждый игрок по очереди открывает по две таблички, и если таблички не парные, таблички вновь переворачивают, а ход переходит к другому игроку. В флеш-версии в меморину играет один игрок, и игра ведется на время.

Игры из серии «Меморина» проводились с постепенным усложнением в следующей последовательности:

1 этап. Игры, из серии «Найди пару» с использованием предметных картинок: «Водный мир», «На лужайке» (идентичные картинки), «Зверюшки» (изображение каждого животного в двух вариантах: спереди и сзади).

2 этап. Игры, из серии «Найди пару» с использованием картинок с изображением цифр и цветов спектра: «Цифры» (изображения цифр от 0 до 9), «Меморина цвета» (комбинации из набранных цветов).

3 этап. Игры, из серии «Найди пару» с заданием запомнить и воспроизвести последовательность картинок: «Академия эльфов» (запоминать игрушки, а потом сложить их в правильной последовательности в корзинки), детская версия ресторанной меморины «Тренировка для официантов» (запомнить расположение всех блюд на столе и расставить их в том же порядке).

Второй блок. Компьютерные развивающие игры с обучением детей смысловому соотнесению и смысловой группировке как способам логического запоминания.

При определении последовательности и технологии формирования смыслового соотнесения и смысловой группировки мы опирались на исследования Л.М. Житниковой. Обучение логическому запоминанию начиналось с создания у детей предварительной общей ориентировки в действиях классификации и смыслового соотнесения на основе образца процесса

объединения определенных групп объектов и предъявления соответствующих обобщающих слов. Затем работа строилась поэтапно.

1. Этап выполнения практических действий. На этом этапе детей учили распределять объекты по группам. Компьютерные игры: «Маленький кулинар» (распределение по группам), «Фрукты-овощи» (классификация на основе соотнесения с группой), «На что похоже» (подбор к геометрической фигуре похожего по форме предмета), «Попугай Кеша» (классификация по разным основаниям), «Четвертый лишний» (исключение картинки, не относящейся к данной группе).

2. Этап вербальных действий. На этом этапе прежде, чем осуществить действие в практическом плане, дети после ознакомления с объектами должны были рассказать, какие из них можно отнести к определенной группе. Компьютерные игры: «Моя профессия» (отбор атрибутов определенной профессии), «Найди такой же» (выбор определенной картинки из большого стимульного ряда), «Рукавичка» (подбор одинакового изображения по памяти с ориентировкой на детали), «За покупками» (запоминание материала по группам), «Назови одним словом» (обобщение по понятиям).

3. Этап умственных действий. На этом этапе дети должны были в ментальном плане распределить объекты по самостоятельно определенным на основании обобщения группам. Вначале деятельность детей в компьютерной игре организовывалась и контролировалась взрослым в определенной последовательности: рассматривание объектов и называние их групп; называние выбранной для запоминания группы; перечисление составляющих эту группу объектов. Затем дети выполняли игровые действия самостоятельно. Постепенно происходил переход классификации и смыслового соотнесения из контролируемых в самостоятельные и из развернутых – в свернутые действия.

Компьютерные игры: «Рисуем животных» (подбор по памяти для каждого животного конечностей и мордочки), «Собери узор» (составление узора из предоставленных элементов по памяти), «В зоопарке» (соотнесение по памяти), «Что не правильно?» (исправление ошибки на изображениях по памяти), «Наш первый дом» (выбор изображения и заполнение его деталями по памяти).

Результаты контрольного этапа эксперимента показали значительную положительную динамику развития зрительной памяти у детей. Оптимальный уровень был диагностирован у 50%, средний – у 40%, низкий – у 10% детей, что свидетельствует об эффективности экспериментальной работы.

## **Литература**

Васина Ю.М., Кокорева О.И. Роль информационно-коммуникационной компетентности специалиста в структуре его общей профессиональной компетентности в рамках дошкольной дефектологии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 3. С. 9-13.

Васина Ю.М., Кокорева О.И. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих специалистов в области педагогики и психологии // Мир педагогики и психологии. 2016. №5. С. 9-14.

Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти. М.: ЧеРо, 2002.

Житникова Л.М. Учите детей запоминать. М.: Просвещение, 1985.

Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Психология памяти. М.: ЧеРо, 2002.

Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М.: Линка-пресс, 1998.

Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 2004.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ИДЕАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНИКА-ВЫПУСКНИКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЗАВЕДУЮЩИХ ДОУ)**

**А. А. Костригин**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В статье представлены результаты исследования ценностных основ управления дошкольным образовательным учреждением, которые выражаются в ценностях заведующих и их представлениях об идеальном дошкольнике. Показаны результаты корреляционного анализа показателей, выявлены значимые взаимосвязи. Установлено, что некоторые ценности заведующих определяют представления об идеальном дошкольнике.

Ключевые слова: дошкольное образование, психология управления, управление, ценности, ценностные основания, представления об идеальном дошкольнике, корреляции.

## **PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF IDEAL PRESCHOOLER (ON MATERIALS OF STUDY OF REPRESENTATIONS OF HEADS OF PEI)**

**A. A. Kostrogin**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The article examines the results of the study of valuable foundations of management of the preschool educational institution, which are expressed in the values of heads and their representations of the ideal preschoolers. The results of correlation analysis of indicators are described, significant relationships are revealed. It was found that some of the values of the heads determine the representations of ideal preschoolers.

Keywords: preschool education, psychology of management, management, values, value foundations, representations of ideal preschoolers, correlation.

В настоящее время разрабатываются новые образовательные технологии на всех уровнях образования (Алмазов, Антоненко, 2014; Батыршина, 1996, 2015; Карицкий, 2016; Мазиллов, 2000; Сабанин, Чупров, Ропотько, 2015; Сизова, Ермилова, Хусяинов, 2014; Стоюхина, 2004), в том числе, это касается управленческой деятельности образовательных систем. Каждой человеческой деятельности базируется на определенной ценностной основе. Управленческая деятельность требует четкого определения своих ценностных ориентиров.

Современные классики в исследовании ценностей Ш. Шварц и В. Билски так определяют ценности: «ценности это понятия или убеждения о желательных конечных состояниях или поведении, которые выходят за рамки конкретных ситуаций, руководят выбором и оценкой поведения и событий, и которые упорядочены по относительной значимости» (Schwarz, Bilsky, 1987, P. 551). Таким образом, ценности являются регуляторами поведения. В управлении ценности определяют смысл деятельности конкретной организации или группы людей, а также содержание этой деятельности.

Психологические основы управления в дошкольном образовательном учреждении находятся на пересечении двух отраслей психологии: детской психологии и психологии управления. С одной стороны, менеджеры управляют персоналом, создают организационную культуру, с другой – контролируют стратегию образования и воспитания детей. Более того, Л.Н. Захарова отмечает, что «в управленческой деятельности существует целый ряд феноменов и стереотипов, которые являются психологическими барьерами реформирования экономики и социальной жизни» (Захарова, 2007, С. 300), и которые требуют своего выявления и определения их роли в управлении организацией. Признанные специалисты в области менеджмента О.С. Виханский и А.И. Наумов отмечают, что вся жизнедеятельность организации может быть описана через три процесса: приобретение необходимых ресурсов из внешней среды;

производство продукта; передача продукта во внешнюю среду (Виханский, Наумов, 2003). На основе данного положения, автор работы сформулировал модель жизнедеятельности ДООУ: 1) ресурсы – это профессиональный опыт и умения педагогов; материально-техническая база; 2) «продукт» ДООУ как организации - дошкольное образование, которое получает ребенок, усвоенные знания, умения, навыки, формирующиеся в образовательном процессе; 3) «передача продукта во внешнюю среду» осуществляется через выпуск дошкольников и дальнейшее обучение в школе.

Модель организационной жизнедеятельности ДООУ обуславливается его миссией. Ее можно сформулировать следующим образом: ДООУ, соответствуя вызовам современного мира, глобальных процессов и особенностей обществ и реализуя принципы и задачи образовательного процесса, призвано подготовить дошкольника к эффективной социализации и личностному развитию. Таким образом, основой реализации менеджмента в детском саду являются ценности заведующих и их представления об идеальном выпускнике ДООУ. Нами уже исследовалась данная проблематика (Костригин, 2015).

В данной работе будут представлены результаты исследования ценностей заведующих ДООУ и их представления об идеальном дошкольнике-выпускнике, а также характер взаимосвязи этих показателей.

В исследовании принимали участие 28 заведующих дошкольными образовательными учреждениями г. Н.Новгорода и Нижегородской области.

Исследование проходило в два этапа. На 1 этапе проводилась методика «Опросник ценностей Ш.Шварца» (в модификации В.Н. Карандашева). На 2 этапе респондентов просили написать эссе на тему «Портрет идеального выпускника ДООУ». Для обработки эссе использовался метод контент-анализа. Для выявления взаимосвязи использовался непараметрический метод гамма-корреляции.

На 2-ом этапе проведен анализ данных по методике «Опросник ценностей Ш.Шварца».

Профиль ценностей личности состоит из иерархии 10 ценностей: Достижения, Традиции, Доброта, Самостоятельность, Конформность, Гедонизм, Стимуляция, Власть, Универсализм и Безопасность. Был получен следующий профиль ценностей заведующих ДООУ (в скобках указаны средние баллы): Доброта (5,09), Безопасность (5,01), Самостоятельность (4,57), Достижения (4,54), Универсализм (4,3), Конформность (4,19), Традиции (3,51), Стимуляция (3,28), Власть (3,11) и Гедонизм (2,04). Это означает, что для заведующих ДООУ наибольшую значимость имеют сохранение и повышение благополучия близких людей («Доброта»), безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя («Безопасность»), самостоятельность мысли и действия («Самостоятельность»), личный успех в соответствии с социальными стандартами («Достижения»).

Шкалы опросника ценностей Ш.Шварца образуют 2 оси координат, на которой можно определить направленность личности: это открытость изменениям-консерватизм и самовозвышение-самотрансцендентность. Покажем, какие блоки ценностей (направленности личности) доминируют у заведующих ДООУ.

Можно сделать вывод, что заведующие ДООУ склонны к консерватизму (4,24) и самотрансцендентности (4,7). Это означает, что для них важна безопасность общества и своего окружения, сохранение традиций и социально-одобряемое поведение («Консерватизм»), а также благополучие всех людей, в том числе и близких («Самотрансцендентность»).

При анализе ответов заведующих была разработана модель идеального дошкольника-выпускника. Заведующие ДООУ указали множество характеристик, которые должны быть свойственны идеальному дошкольнику-выпускнику. Представления были объединены в следующие группы: характеристики коммуникации и взаимодействия, ценностные характеристики, операциональные характеристики, характеристики саморегуляции, характеристики познавательной и творческой активности, характеристики Я-концепции и характеристики развития. В данные группы представлений входят следующие характеристики:

- операциональные характеристики: Владение ПК; Умеющий логически мыслить, рассуждать; Готовность к школе;

- ценностные характеристики: Доброжелательность к людям и к окружающему миру; Нравственные ценности; Ценность труда; Патриотизм; Усвоенность ценностей, правил и норм поведения в обществе (социализация);
- характеристики коммуникации и взаимодействия: Правильная речь; Общительность; Умение взаимодействовать в коллективе; Лидерские качества; Эмпатия;
- характеристики саморегуляции: Эмоционально устойчивый; Умение регулировать свое поведение; Умение решать жизненные задачи;
- характеристики Я-концепции: Иметь свою точку зрения; Представление о себе;
- характеристики познавательной и творческой активности: Творческая активность и способности; Любознательность, познавательная активность; Кругозор;
- характеристики развития: Психологически зрелый; Физическое и психическое развитие; Всесторонне развитая личность; Культурное и эстетическое развитие.

Далее подсчитана частота встречаемости данных групп характеристик у исследуемой выборки (в скобках - количество респондентов, указавших своих эссе какую-либо характеристику, входящую в конкретную группу характеристик): операциональные характеристики (26), ценностные характеристики (24), характеристики развития (22), характеристики коммуникации и взаимодействия (20), характеристики саморегуляции (18), характеристики познавательной и творческой активности (17), характеристики Я-концепции (13). Таким образом, наиболее часто заведующие описывают дошкольника-выпускника при помощи операциональных характеристик и ценностных характеристик. Это означает, что для заведующих наиболее важна готовность дошкольника к школе, а также социализация и нравственное его поведение. На второй ступени по значимости располагаются характеристики развития, коммуникации и взаимодействия, саморегуляции, познавательной и творческой активности. Наименее значимыми характеристиками дошкольника-выпускника являются характеристики Я-концепции, которые заключаются в наличии представлений о себе и сформированности своей точки зрения.

### **Литература**

- Алмазов Д.В., Антоненко И.В. Эмоциональное состояние студентов // Проблемы современного гуманитарного образования глазами молодежи: Сб. мат-лов Второй всерос. конф. молодых исследователей. М.: МГУДТ, 2014. С. 235-237.
- Батыршина А.Р. Нравственное воспитание младших школьников на краеведческом материале. Дисс... канд. пед. наук. Казань: Изд-во КГПУ, 1996.
- Батыршина А.Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии // Омский научный вестник. 2015. № 1 (135). С. 100-102.
- Белюсова Р.Ю., Костригин А.А. Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО // Нижегородское образование. 2015. №3. С. 34-39.
- Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 2003.
- Захарова Л.Н. Психологические стереотипы в управлении как барьеры социально-экономического развития России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. №. 1. С. 293-300.
- Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. 2016. С.59-67.
- Костригин А.А. Менеджмент в дошкольном образовании: перспективы исследования ценностных оснований // Современные исследования социальных проблем. 2015а. №1(21). С.187-191.
- Костригин А.А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества // Наука. Мысль. 2015б. № 1. С. 29-39.
- Костригин А.А. Характеристики менеджмента и организационной культуры в дошкольном образовательном учреждении // Современное образование. 2015в. № 1. С. 26-41.
- Мазилев В.А. Проблема психологической подготовки будущих педагогов: практический аспект // Интеграция образования. 2000. № 3. С. 23-24.

Сабанин П.В., Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В. Исследование межрегиональных особенностей развития словесно-логического мышления младших школьников // Международная научная школа "Парадигма". Лето–2015. В 8 т. Т. 4: Психология: сборник научных статей / ред. А.В.Берлов, Л.Ф.Чупров. Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. С. 324-328.

Сизова И.Л., Ермилова А.В., Хусяинов Т.М. «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. №4 (36). С. 84-89.

Стоюхина Н.Ю. Преподавание психологии в школе: Россия, XX век. Хрестоматия. Нижний Новгород: Нижегородский институт экономического развития, 2004.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53, №3. P. 550-562.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ САМООТНОШЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**Т. В. Ледовская**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия**

В статье эмпирически доказано, что психологическая структура самоотношения у учащихся юношеского возраста характеризуется большей сформированностью, потому что компоненты и показатели данной структуры развиты выше, чем у учащихся подросткового возраста. Также показано, что сформированность и развитость самоотношения на данном возрастном этапе обусловлена средним уровнем развития рефлексивности и высоким уровнем развития самооценки у юношей.

Ключевые слова: самоотношение, рефлексия, самооценка, структура, студенты, подростки, юноши.

## **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF SELF-RELATION OF TEENAGE AND YOUTHFUL AGE**

**T. V. Ledovskaya**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

The author empirically proves that the psychological structure of the self-relation at students of youthful age is characterized by more maturity because components and indicators of this structure are more developed than at pupils of teenage age. It is also shown that the maturity and development of the self-relation at this age stage is caused by the average level of development of reflexivity and the high level of development of self-assessment at young people.

Keywords: self-relation, reflection, self-assessment, structure, students, teenagers, young men.

В зарубежных и отечественных психологических исследованиях изучение самоотношения производится в связи с отношением человека к окружающей действительности, к его образу мира и картиной мира. На протяжении всей истории собственный образ мира выстраивался, обсуждался, раскрывался различными философами и учеными с различных точек зрения. Они отмечали, что картина субъективного образа мира может позволить лучше понять человека во всех его связях и отношениях с внешней и внутренней средой.

Образ собственного внутреннего мира значим для раскрытия проблемы понимания самого себя. Проблема изучения понимания внутренней картины мира субъекта имеет особое значение. Возрастающий интерес к индивидуальности человека привлекает внимание людей к особенностям личности, к закономерным проявлениям внутреннего мира окружающих (Тарасов, 2011). Проблема психологической структуры самоотношения является одной из широко обсуждаемых в рамках зарубежных и отечественных психологических исследований (Р. Бернс, Д. Дембо, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М. Розенберг, В. В. Столин, Р. Щавельзон и др.). Изучение структуры самоотношения, динамичность ее развития представляет большой интерес, так как это помогает приблизиться к пониманию устройств формирования личности.

Отделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа происходит через разграничения в едином процессе самосознания двух сторон (Бутаков, 2006):

а) процесса получения знаний о себе и самих этих знаний;

б) процесса самоотношения вместе с более или менее устойчивым отношением к себе как некоторой стабильной характеристикой субъекта.

Самоотношение является сложным личностным образованием, обеспечивающим переживания смысла «Я» личностью.

В отечественной психологии наиболее выработанной является концепция самоотношения, предложенная В. В. Столиным, которая основана на идеях А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2005) о деятельности, сознании личности, на представлении о личностном смысле как одной из основных «образующих сознания». Самоотношение понимается как «самоописание, самопознание или комплекс оценок» (Столин, 1983).

Теоретический анализ проблемы показал, что самоотношение предполагает его рассмотрение как представленного одновременно на трех уровнях психологического бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. Отношение и самоотношение не могут быть сформированы и развиты без рефлексии, которая в свою очередь не способна проявляться как процесс познания себя и окружающего мира без выстраивания отношений человека с ним и самим собой. Процесс отношений не может быть сформирован без осознания, понимания и принятия себя как индивида, личности, субъекта деятельности, общения, познания. Следовательно, рефлексия выступает как фактор развития уникальной способности человека к принятию себя и других, как основа выработки самоотношения.

Существует много подходов к определению психологической структуры личности, но мы будем рассматривать ее с позиции оригинальной модели построения самоотношения В.В. Столина: «самоотношение описывается как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием. В русле концепции о личностном смысле «Я» В.В. Столиным была предложена оригинальная модель строения самоотношения, согласно которой основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выразившим потребность в самореализации. Наиболее полно самоотношение описывается как «специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием». Более общими аспектами строения самоотношения являются эмоциональные компоненты – самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, которые образуют эмоциональное пространство, где разворачиваются соответствующие действия (Столин, 1983).

Методы исследования. Эмпирические: Методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, тест – опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, методика изучения уровня самооценки личности А. С. Будасси, успешность обучения подростков и юношей (результат представлен в виде средне – арифметического у подростков за полугодие, у юношей – за полугодие и первую сессию). Статистические методы обработки данных: коэффициент корреляции Спирмена, U – критерий Манна-Уитни, качественный анализ полученных результатов (Слепко, Ледовская, 2013).

Выборку исследования составили подростки в возрасте с 12-16 лет, юноши 17-18 лет Муниципального образовательного учреждения общеобразовательной школы №68 города Ярославля, студенты 1 курса Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в возрасте 18-20 лет. В исследовании принимали участие 124 респондента, из них: учащиеся 6 класса- 20 человек, 7 класс -21 человек, 8 – 19 человек, 11 – 19 человек, 1 курс – 45 человек.

Результаты исследования. В результате эмпирического исследования были обнаружены значимые различия между подростками и юношами между чувством «за» и «против» собственного «Я» испытуемого, самоуважением, ожидаемым отношением от других, самоинтересом, отношением других, самопринятием, саморуководством, самообвинением, внутренним самоинтересом, самопониманием и между уровнем рефлексивности (. Полученные различия показывают, что чувство «за» и «против» собственного «Я», самоуважение, ожидаемое отношение от других, отношение других, самопринятие, саморуководство, самообвинение, внутренний самоинтерес, самопонимание и уровень рефлексивности развиты выше у учащихся юношеского возраста. Самоинтерес развит на одном уровне, как у учащихся подросткового возраста, так и юношеского.

У учащихся подросткового возраста было выявлено влияние самооценки на чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемого  $F=2,802$  при  $p=0,004$ ; на самоуважение  $F=2,016$  при  $p=0,038$ ; на ожидаемое отношение от других  $F=2,052$  при  $p=0,035$ ; на внутренний самоинтерес  $F=1,889$  при  $p=0,050$ ; на самопонимание  $F=2,171$  при  $p=0,025$ .

У учащихся юношеского возраста было выявлено влияние рефлексивности на аутосимпатию  $F=1,847$  при  $p=0,010$ ; на ожидаемое отношение от других  $F=2,392$  при  $p=0,010$ ; на отношение других  $F=2,411$  при  $p=0,009$ ; на самопринятие  $F=2,036$  при  $p=0,029$ ; на самообвинение  $F=2,074$  при  $p=0,026$ ; на внутренний самоинтерес  $F=1,884$  при  $p=0,045$ . Это говорит о том, что формирование данных аспектов в психологической структуре самоотношения у учащихся юношеского возраста напрямую зависит от уровня рефлексивности, так как в этот возрастной период происходит развитие самосознания, направленного на самого себя. Рефлексивность, в свою очередь, является основополагающим фактором, влияющим на поведение и деятельность человека в данном возрасте. Влияние самооценки на психологическую структуру самоотношения в данном возрасте выявлено не было.

Анализируя психологические структуры самоотношения, можно сделать вывод о том, что в подростковом возрасте психологическая структура самоотношения «жесткая». Можно предположить, что это является результатом того, что такое качество личности как рефлексивность только начинает формироваться у подростков. Как известно, развитая рефлексия – фундамент адекватного самоотношения, именно поэтому в данный возрастной период психологическая структура самоотношения только начинает формироваться. В связи с этим наблюдается большое количество сильных взаимосвязей среди структурных компонентов и показателей. Поэтому если один из компонентов будет сформирован неправильно или не сформирован вообще, то за этим последует «разрушение» и всех других аспектов структуры.

Стоит отметить, что формирование самоотношения осуществляется на двух уровнях самопознания. На первом уровне эмоционально-ценностное самоотношение возникает как результат соотнесения человеком себя с другими людьми. Итогом являются единичные образы самого себя и своего поведения, которые как бы привязаны к конкретной ситуации. Здесь еще нет целостного, истинного понимания себя, связанного с осмыслением своей сущности. Ведущими формами самопознания в рамках сравнения «Я-другой» являются самовосприятие и самонаблюдение. На втором, более зрелом уровне самопознания, который начинается в старшем подростковом возрасте, формирование самоотношения осуществляется в рамках сравнения «Я-Я» посредством внутреннего диалога. Ведущими формами такого самопознания являются самоанализ и самоосмысление.

Таким образом, проанализировав результаты, мы сделали следующий вывод: психологическая структура самоотношения у учащихся подросткового возраста не сформирована, а только начинает формироваться на первом уровне самопознания, где самоотношение возникает как результат сравнения себя с другими. Наблюдается «жесткая» взаимосвязь, аспекты

которой зависимы друг от друга. Незрелость и несформированность психологической структуры самоотношения при наличии большого количества связей объясняется тем, что такие компоненты и показатели самоотношения как чувство «за» и «против» собственного «Я», самоуважение, ожидаемое отношение от других, отношение других, самопринятие, саморукводство, самообвинение, внутренний самоинтерес, самопонимание и уровень рефлексивности развиты выше у учащихся юношеского возраста.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что психологическая структура у учащихся юношеского возраста гибкая, мобильная. Это говорит о сформированной структуре. Так же появляются ведущие качества, то есть взаимосвязи успешности обучения с ожидаемым отношением от других и саморукводством, что говорит о формировании профессионального отношения. Профессиональное самоотношение формируется в результате единства и целостности процессов определения социальной идентичности и социально-психологических качеств личности, составляющих психологическое содержание рефлексии. Успешность формирования профессионального самоотношения определяется процессом совместной выработки системы значений, которая соответствует индивидуальному и культурному опыту субъектов, являющихся частью системы, которая диктует правила и нормы функционирования с ориентацией на результат деятельности. Развитая рефлексия в свою очередь выступает как форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, которое обеспечивает успешное осуществление им собственной деятельности.

Стоит отметить, что мобильность психологической структуры самоотношения в юношеском возрасте связана с кризисом идентичности, где текстура и суть самоотношения могут быть выявлены лишь в контексте реального жизненного взаимодействия субъекта с деятельностью, за которым стоят мотивы, связанные с самоактуализацией субъекта как личности.

В юношеском возрасте выражение смысла "Я" осуществляется двумя способами – самооценкой и эмоционально-ценностным отношением. Самооценка представляет собой самоуважение, чувство компетентности или чувство эффективности. В качестве эмоции самоотношение предстает как симпатия, чувство собственного достоинства, ценности себя. В самооценке оценочным основанием какого-либо суждения являются другие люди. В эмоционально-ценностном отношении оценочный механизм в виде операции социального сравнения и сравнения с нормой заменяется отражением отношений предпочтения внутри системы "Я-Я" и не имеет внешних оценочных оснований (соответственно, меньше зависит от успехов и неудач).

Таким образом, проанализировав результаты, мы сделали следующий вывод: психологическая структура самоотношения в юношеском возрасте имеет целостность и сформированность, но при этом гибкая и мобильная. Изменения в структуре могут быть связаны с кризисом идентичности и перестройкой ценностей. Самоотношение осуществляется в рамках сравнения «Я-Я», где ведущими формами выступают самоанализ и самоосмысление.

На последнем этапе исследования проведен сравнительный анализ структурных компонентов психологической структуры самоотношения в изучаемых выборках. Произведен подсчет индекса когерентности (ИКС), индекса дивергентности структуры (ИДС), индекса организованности (ИОС). Когерентность (от лат. *cohaerentia* – сцепление, связь) (ИКС) – это степень скоррелированности (согласованности) переменных в корреляционной матрице (Карпов, 2004).

ИОС (индекс организованности структуры) у учащихся подросткового возраста выше, а чем более высоким является показатель ИОС, тем более организованной, сформированной является изучаемая психологическая структура. Но в данном случае, можно говорить о сложной психологической структуре самоотношения в подростковом возрасте, где избыточность связей в структуре не означает ее сформированность, так как компоненты и показатели самоотношения развиты выше у учащихся юношеского возраста. Это значит, что, несмотря на большое количество связей, психологическая структура у учащихся подросткового возраста не сформирована, а только лишь начинает формироваться. Компоненты и показатели самоотношения, в свою очередь, так же развиваются и формируются в соответствии с возрастными особенностями данного возрастного периода.

Таким образом, психологическая структура самоотношения у учащихся подросткового и юношеского возраста имеет свои особенности, у подростков структура более «жесткая», сложноорганизованная, что связано с незрелостью компонентов и показателей самоотношения. У учащихся юношеского возраста более гибкая и мобильная, о чем говорит наличие меньшего количества связей с показателями самоотношения, т. е. внешняя сторона самоотношения в данный возрастной период имеет мало важное значение. Так же в юношеском возрасте выявлены ведущие компоненты (саморуководство и ожидаемое отношение от других), которые взаимосвязаны с успешностью обучения, что говорит о том, что в данном возрасте начинает формироваться профессиональное самоотношение.

### **Литература**

- Бутак Д.Б. Формирование самоотношения как технология психопрофилактики девиантного поведения в безнадзорной подростковой среде. Дисс... канд. психол. наук. Казань, 2006.
- Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005.
- Слепко Ю.Н., Ледовская Т.В. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования. Ярославль: Канцлер, 2013.
- Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.
- Тарасов Д.Ю. Формирование самоотношения в юношеском возрасте в процессе межличностного учебно-профессионального общения со сверстниками. Дисс... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2011.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ И МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Шоувэнь Лю**

**Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия-Китай**

В работе представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня субъективного контроля и мотивации учебной деятельности иностранных студентов.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля, мотивация учебной деятельности, иноязычная образовательная среда.

## **RELATIONSHIP OF LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL AND MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS**

**Showing Liu**

**Moscow State University of Education, Moscow, Russia-China**

The paper presents the results of an empirical study of the relationship of level of subjective control and motivation of educational activity of foreign students.

Keywords: level of subjective control, motivation of learning activities, foreign language learning environment.

Субъективный контроль подразумевает разные стороны, включая контроль над собой и над разнообразными жизненными ситуациями, уровень субъективного контроля определяет способы интерпретации полученных результатов учебной деятельности и отношения с окружением, что является важной частью механизма самоутверждения иностранных студентов в иноязычной образовательной среде.

В процессе исследования мы использовали тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера и методику изучения мотивов учебной деятельности в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина. В исследовании приняли участие 100 китайских студентов, обучающихся в России.

Анализ результатов исследования показал, что 99% китайских студентов проявляют склонность к экстернальности, 1% – к интернальности. Это значит, что студенты имеют низкий уровень субъективного контроля над основными значимыми ситуациями, не готовы взять ответственность за свои жизненные события, в их развитии полагаются на внешние факторы, включая случай и действия других людей.

В области достижения и неудач 80% китайских студентов проявляют экстернальность, 20% – интернальность. Таким образом, только пятая часть китайских студентов считает себя способными контролировать эмоционально отрицательные события, признает свои заслуги во всех достижениях и успехах, и также берет ответственность на самих себя в разнообразных неприятных событиях, а остальные студенты склонны приписывать свои достижения и успехи внешним обстоятельствам – везению, судьбе и помощи других людей, ответственность за неудачи разнообразных событий они также приписывают другим людям или принимают как результат невезения.

В области семейных отношений 76% китайских студентов склонны возлагать ответственность за значимые события на других членов семьи, и 24% из них готовы взять ответственность за семью на себя.

В области производственных отношений (учебной деятельности) 98% студентов относятся к экстернальному типу и 2% студентов – к интернальному субъективному контролю. Можно предположить, что большинство китайских студентов проявляет высокий уровень зависимости от внешнего контроля в собственной учебной деятельности, Это проявляется в том, что они недооценивают важность своих действий в организации учебной деятельности и складывающихся коллективных отношений. Для достижения результатов придают больше значения внешним обстоятельствам, чем своим усилиям.

В области межличностных отношений 77% китайских студентов показывают склонность к экстернальности и 23% студентов выражают склонность к интернальности. Эти результаты показывают, что китайские студенты в иноязычной образовательной среде не могут проявлять свою активность для формирования круга общения, отдают инициативу своим соотечественникам для развития межличностных отношений. И только 23% китайских студентов считают себя в силах контролировать свои формальные или неформальные отношения с другими людьми.

93% китайских студентов воспринимают свое здоровье и болезнь как результат внешнего действия и случая, и возлагают надежду выздоровления на других людей. 7% из них берут ответственность за свое здоровье на себя, проявляют усилия за его сохранение.

Можно утверждать, что в целом китайские студенты проявляют низкий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями, не способны увидеть связи между своими действиями и событиями в их жизни. Они считают, что происходящее в жизни является результатом случая, все зависит от деятельности иных людей, а не от самих себя, склонны уклоняться от ответственности при решении различных задач. Можно предположить, что иноязычная образовательная среда в определенной степени влияет на выраженность и проявление субъективного контроля китайских студентов. Китайские студенты, привыкшие к китайской культуре и общественной системе, никогда не покидавшие семью, находясь в иноязычной среде без родителей, близких друзей, вне знакомой обстановки, часто чувствуют себя подавленными и тревожными, испытывают стресс, не могут контролировать затрудненные ситуации. Большинство из них выбирают стратегию экстернального контроля, чтобы избавиться себя от неприятных ситуаций и событий.

Следующей задачей нашего исследования являлось изучение мотивации учебной деятельности китайских студентов. В учебной деятельности студентов выделяют внешние и внутренние мотивы, которые стимулируют обучающихся к учебным действиям, поддерживают их учебную активность в затрудненной ситуации иноязычного обучения (Ильин, 2002; Якунин, Мешков, 1980).

Для китайских студентов, которые обучаются в иноязычной среде, мотивация учебной деятельности очень важна, потому что она в большой степени определяет уровень целеустремленности учебы студентов, и обеспечивает успешность учебной деятельности.

Анализ результатов изучения мотивов учебной деятельности показал, что большинство китайских студентов, обучающихся в России, самым важным мотивом учебной деятельности выбрали обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (73%), получение диплома (72%), приобретение глубоких и прочных знаний (69%), достижение одобрения родителей и окружающих (44%), и возможность стать высококвалифицированным специалистом (43%). Очень малая часть студентов считает важным избегание осуждения и наказания за плохую учебу (5%) и возможность быть примером для сокурсников (8%). Этот результат свидетельствует, что для китайских студентов в основном важна мотивация, которые связана с будущей профессиональной деятельностью, с получением специальных знаний, с достижением положительной оценки окружающих людей и с развитием своей квалификации. Небольшое количество студентов ориентировано на моральные требования: пример для других и осуждение за плохую учебу. Большинство респондентов ориентировано на результаты обучения и возможность трудоустройства после окончания вуза.

Следующий этап изучения мотивов учебной деятельности предполагал их ранжирование мотивов учебной деятельности по 7-балльной шкале.

Анализ результатов показал, что самым значимым мотивом учебной деятельности китайских студентов, обучающихся в России, является мотив получения диплома (5.76), на втором месте - обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (5.65), на третьем - приобретение глубоких и прочных знаний (5.48), на четвертом - стать высококвалифицированным специалистом (4.77), на пятом - добиться одобрения родителей и окружающих (4.65), на шестом - обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности и получить интеллектуальное удовлетворение (4.44), на седьмом - успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично (4.32), на восьмом - не запускать предметы учебного цикла (4.07), на девятом - успешно продолжить обучение на последующих курсах (3.99), на десятом - достичь уважения преподавателей (3.74), на тринадцатом - быть примером сокурсникам (3.37). Самым малозначимым мотивом является получение стипендии (3.1) и избегание осуждения и наказания за плохую учебу (2.62).

Сравнение мотивов учебной деятельности китайских студентов в первой и во второй серии изучения показывают, что их учеба в России связана, во-первых, с получением успеха в профессиональном плане, во-вторых, с обеспечением успешности в жизни из-за престижности реализации профессиональной деятельности, что дает им основание на признание и одобрение окружающих людей. Китайские студенты в меньшей степени заинтересованы самим процессом получения знания, больше ориентированы на их результат – получение диплома с целью хорошего трудоустройства, что показывает значение внешней мотивации в учебной деятельности китайских студентов. Студенты не в полной мере осознают значение содержания, способов учебной деятельности как фактора успешности реализации себя в профессии, а больше претендуют на получение реальной выгоды коротким путем с помощью получения диплома. Между тем, для успешной адаптации в иноязычной образовательной среде, как считает Л.С. Подымова, необходим выход за рамки традиционной культуры, осуществление «прорыва» за пределы повседневного опыта, в рамках которого осуществлялась учебная деятельность (Подымова, 2015).

Для изучения взаимосвязи мотивации учебной деятельности и субъективного контроля китайских студентов был проведен факторный анализ. Использованный нами статистический пакет SPSS позволил осуществить все необходимые для расчета факторов операции. Факторизация проводилась методом главных компонент, вращение факторов осуществлялось методом Варимакс.

В совокупности все 7 факторов объясняют 69,67% дисперсии результатов по выборке студентов. Имеет место тенденция, характеризующая связь уровня субъективного контроля и отдельных видов мотивов учебной деятельности. Полученные результаты позволили разбить

всю выборку респондентов на три группы по отношению к обучению в иноязычной образовательной среде. Первая группа (14,9%) образована такими факторами как: экстернальный локус контроля, мотив одобрения родителей и окружающих, обеспечение будущей профессиональной карьеры. Вторая группа (11,3%) представлена такими факторами: экстернальный локус контроля, мотив получения диплома, возможность достичь уважения преподавателей, быть примером сокурсникам. Третью группу (9,4%) составили студенты, имеющие высокий уровень сформированности интернального контроля, мотивов достижения успешности в учебной и профессиональной деятельности, возможности стать высококвалифицированным специалистом.

Взаимосвязь уровня субъективного контроля и мотивов учебной деятельности китайских студентов проявляется в тенденции проявления ответственности за успешность учебной деятельности и внутренней мотивации, ориентированной на приобретение глубоких и прочных знаний и карьерного роста.

### **Литература**

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.

Подымова Л.С. Личностная парадигма инновационного образования // Педагогическое наследие В.А. Слостенина: горизонты будущего. М.: МПГУ, 2015. С.143-178.

Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2005.

Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. 1980. № 11.

Rotter J.B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement // Psychological Monograph. 1966. 80 (608).

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ИНКАССАТОРОВ И СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ БЕЗОПАСНОСТИ БАНКА**

**А. В. Мантикова, Д. О. Астраханцева**

**Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия**

В работе представлены результаты исследования особенностей выбора копинг-стратегий сотрудников банка в молодом и зрелом возрасте: инкассаторской службы и службы безопасности. Исследование проведено на 71 сотруднике мужского пола ПАО «Сбербанк России» в Красноярском крае. Рассмотрены функциональные обязанности как стресс-фактор, обуславливающий профессиональную адаптацию и выбор копингов. Сравнены особенности копингов сотрудников банка в двух аспектах: профессиональном и возрастном.

Ключевые слова: копинг-стратегии, профессиональная адаптация, инкассаторы, сотрудники службы безопасности банка, молодость, зрелость.

## **AGE FEATURES OF COPING STRATEGIES OF COLLECTORS AND EMPLOYEES OF SECURITY SERVICE OF BANK**

**A. V. Mantikova, D. O. Astrahantseva**

**Katanov Khakass State University, Abakan, Russia**

The paper presents the results of theoretical and empirical research on the age peculiarities of the choice of coping strategies of the employees of the collection service and the security service of the bank. The research was conducted on 71 male employee of PJSC "Sberbank of Russia" in Krasnoyarsk region. The functional responsibilities as a stress factor in the professional adaptation and selection coping strategies. Features of the coping of employees of the Bank were compared in two aspects: professional and age.

Keywords: coping strategies, professional adaptation, collectors, employees of security service of bank, youth, maturity.

Понятие копинга введено Р. Лазарусом и С. Фолкманом в рамках транзактной модели стресса. Согласно этой модели, стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Под копингом понимаются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности (Аведисова, Канаева, Ибрагимова, 2002; Даниленко, 2005; Коржова, 1997; Куликов, 1997).

Важность эмпирического исследования копинг-стратегий инкассаторов и сотрудников службы безопасности банков обусловливается высоким уровнем сложности и ответственности их работы. Эти профессии требуют выраженной стрессоустойчивости, хорошей физической подготовки, смелости и решительности, высокой степени лабильности нервной системы и высокой скорости принятия решений, быстрой ориентировки и оценки ситуаций. Также, исследуемые профессии, безусловно, связаны с риском для жизни, могут быть потенциально конфликтогенными, вызывать фрустрацию. Именно поэтому выбор эффективных копинг-стратегий сотрудниками банка, инкассаторами и сотрудниками службы безопасности, является актуальной проблемой, неизменно оказывающей влияние на их качество жизни.

В рамках исследования выдвинуто предположение о том, что предпочтение копинг-стратегий сотрудниками банка обусловлено как их возрастными особенностями, так и различиями в функциональных обязанностях. Для осуществления исследования диагностированы 71 сотрудник ПАО «Сбербанка России» города Минусинска, а именно, 30 сотрудников мужского пола инкассаторской службы, средний возраст которых составил 42 года, и 41 сотрудник мужского пола службы безопасности банка, средний возраст которых составил 43,5 года. Респонденты поделены на 4 группы: группа I «сотрудники инкассаторской службы молодого возраста», группа II «сотрудники инкассаторской службы зрелого возраста», группа III «сотрудники службы безопасности банка молодого возраста», группа IV «сотрудники службы безопасности банка зрелого возраста». Чтобы выявить данные особенности, применены следующие тест-опросники: «Копинг-тест» Р.Лазаруса, тест «копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С.Норман, Д.Ф.Эндлер, Д.А.Джеймс, М.И.Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) и тест «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Обработка результатов, ANOVA, производилась в программе «SPSS.16».

В ходе исследования нами производилось сравнение групп молодых и зрелых сотрудников инкассаторской службы, а также молодых и зрелых сотрудников службы безопасности банка. По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, молодые сотрудники инкассаторской службы, в большей степени, чем сотрудники инкассаторской службы зрелого возраста, предрасположены к использованию таких копинг-стратегий, как конфронтационный копинг и дистанцирование,  $p \leq 0,001$ . Это означает следующее: сотрудники инкассаторской службы молодого возраста в стрессовых ситуациях прибегают к агрессивным усилиям по изменению ситуации и используют когнитивные усилия для отделения от ситуации и уменьшения ее значимости.

Во-вторых, сотрудники службы безопасности банка молодого возраста, в отличие от зрелых сотрудников безопасности, предпочитают такие копинг-стратегии как, бегство-избегание и поиск социальной поддержки,  $p \leq 0,0001$ . Им свойственно мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Также они прибегают к поиску социальной поддержки, а иногда уходят от решения проблем.

Следовательно, сотрудники зрелого возраста обеих профессий имеют противоположные доминирующие копинг-стратегии: принятие ответственности, планирование решения проблемы. Это свидетельствует о том, что сотрудники инкассаторской службы зрелого возраста и сотрудники службы безопасности банка зрелого возраста, признают свои роли в проблеме, с сопутствующей темой попыток ее решения. Также, они прибегают к произвольному проблемно-фокусированному усилию по изменению ситуации, включающему аналитический подход к проблеме.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что, в стрессовых ситуациях сотрудники обеих профессий зрелого возраста выбирают более адаптивные копинг-стратегии, чем сотрудники тех же профессий, но в молодом возрасте. В связи с этим, можем предположить, что такие профессии, как «сотрудник службы безопасности банка» и «инкассатор», – не являются потенциально профессионально деформирующими, приводящими к эмоциональному выгоранию, и,

именно поэтому, жизненный и профессиональный опыт, накапливающийся от молодости к зрелости, служит в их случае для успешной адаптации к профессиональным условиям.

В рамках исследования мы должны были выявить не только возрастные особенности выбора копинг-стратегий сотрудников банка, но установить, влияют ли различия в функциональных обязанностях на выбор данных стратегий. Во-первых, сравнив между собой инкассаторов и сотрудников службы безопасности молодого возраста, оказалось, что сотрудники службы безопасности банка, статистически значимо, в большей степени, чем сотрудники инкассаторской службы молодого возраста, предрасположены к использованию таких копинг-стратегий, как конфронтационный копинг, дистанцирование, поиск социальной поддержки, бегство-избегание и ориентировка на эмоции. То есть, сотрудники службы безопасности банка молодого возраста, чаще прибегают к агрессивным усилиям по изменению ситуации, уменьшают значимость ситуации, склонны к усилиям в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки, мысленно стремятся в направлении к бегству или избеганию проблемы.

В свою очередь, сотрудники инкассаторской службы молодого возраста, чаще прилагают усилия по регулированию своих чувств и действий в стрессовой ситуации, признают свою роль в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения, а также прилагают усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности.

Во-вторых, полученные результаты свидетельствуют о том, что сотрудники службы безопасности банка зрелого возраста, в отличие от инкассаторов зрелого возраста, в большей степени склонны прибегать к таким копинг-стратегиям как конфронтационный копинг, дистанцирование, бегство-избегание и ориентировка на эмоции. То есть, сотрудники службы безопасности банка зрелого возраста более склонны к стратегии, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем и чаще прибегает к агрессивным усилиям по изменению ситуации, уменьшает значимость ситуации. Инкассаторы, в зрелом возрасте, более склонны к использованию адаптивных копингов, нежели сотрудники службы безопасности банка.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сотрудники инкассаторской службы молодого и зрелого возраста, в стрессовых ситуациях выбирают более адекватные копинг-стратегии, чем сотрудники службы безопасности банка молодого и зрелого возраста. Это объясняется различиями в функциональных обязанностях сотрудников. Несмотря на всю сложность обеих профессий, их сопряженностью с непосредственной ответственностью, они имеют различия. В отличие от сотрудников инкассаторской службы, сотрудники службы безопасности банка имеют непосредственный контакт с людьми, ведь их главная профессиональная обязанность заключается в предоставлении должникам банка оптимальных способов оплаты долга. Зачастую, так называемые «должники» демонстрируют негативное отношение, нежелание контактировать, а иногда проявляют агрессию, косвенно и в прямом виде (брань, угрозы и т.д.). Все это является хроническим фактором фрустрации в профессиональной деятельности. Попадая в стрессовую ситуацию, связанную с напряженностью в коммуникации, сотрудники службы безопасности банка могут «сорваться» и чаще, чем инкассаторы, выбрать неэффективную копинг-стратегию.

Таким образом, предположения о том, что возрастные особенности и различия в функциональных обязанностях влияют на предпочтение копинг-стратегий, подтвердились. Действительно, как упоминалось ранее, аспекты жизненного и профессионального опыта накапливаются с возрастом, и чем более выражен данный опыт, тем быстрее и качественнее проходит адаптация к профессиональным условиям, что крайне важно для данных профессий. Также, различия в функциональных обязанностях играют важнейшую роль в выборе сотрудниками копинг-стратегий. Ведь в любой профессии необходимо учитывать «человеческий фактор». Сравнивая сотрудников инкассаторской службы и службы безопасности банка молодого зрелого возраста, нужно учитывать тот факт, что сотрудники службы безопасности имеют непосредственный контакт с людьми, характеризующийся качествами высокой интенсивности и напряженности, что и объясняет выбор ими, в некоторых ситуациях, неэффективных копинг-стратегий.

## **Литература**

Аведисова А.С., Канаева Л.С., Ибрагимова Д.Ф. Копинг и механизмы его реализации (аналитический обзор) // Российский психиатрический журнал. 2002. №4. С.59-64.

Даниленко А.А. Механизмы психологической защиты и копинг-стратегии как процессы интрапсихической адаптации // Сибирский психологический журнал 2005. №21. С.154-156.

Коржова Е.Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. СПб.: СПбГУ, 1997. С.75-88.

Куликов Л.В. Психология настроения. СПб: Питер, 1997.

## **ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В ТРУДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Е. В. Мореева**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе представлен анализ психологических условий, способствующих воспитанию подростков в процессе труда.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивация, воспитательная система, трудовое воспитание.

## **EDUCATION OF ADOLESCENTS IN WORK AS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM**

**E.V.Moreeva**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The paper presents an analysis of psychological conditions that contribute to the upbringing of adolescents in the labor process.

Keywords: professional self-determination, motivation, educational system, labor education.

Целостный подход к проблеме профессионально-личностного самоопределения подростков предполагает его рассмотрение как внутреннюю деятельность, направленную на самостоятельное построение своей жизни, на осмысленное осуществление выбора профессии на основе осознания, познания и оценки самого себя, своих качеств и возможностей, способностей выполнять профессиональные обязанности и соотнесение их с требованиями будущей профессии. Самоопределение в связи с нормальным индивидуально-личностным развитием подростков. Психопедагогика общего образования рассматривает труд как важнейшее средство воспитания с учетом психофизических особенностей подростков и выполняющих серию функций.

Можно выделить следующие характеристики этого труда, как компонент воспитательной системы школы:

1. Совместный, групповой, коллективный характер труда, связь между трудом школьников и трудов всего общества, организация труда и управления им, которые воплощают характерные черты общественных отношений, оказывают непосредственное влияние на процесс социализации личности учащихся.

2. Труд выступает как организатор жизни детей, формирующий и укрепляющий целостность школьного коллектива. При этом возможны несколько путей реализации этой функции труда. Первый вариант – это когда надо сделать что-то, требующее совместных усилий, по указанию учителя.

Тогда учащиеся должны определить свои трудовые функции и роли, организовать трудовые коллективы (бригады, команды), создать органы самоуправления для выполнения этой работы. В другом варианте инициатива идет от самих учащихся. Когда у них возникает потребность в удовлетворении какого-то интереса (спортивного, художественно-эстетического и др.). Труд в этом случае выступает как средство более полного удовлетворения этого интереса.

3. Труд как элемент школьного обучения выполняет ряд функций:

а) учебный предмет «Труд» создает практический контраст «теоретическому» школьному обучению, способствует улучшению физического самочувствия учащихся, повышению их само- и взаимооценки, восстановлению сил посредством смены вида деятельности;

б) помогает школьникам выработать у себя общее умение работать, определять цель предстоящего дела, охватывать весь объем работы, выдерживать ее последовательность и т.д.;

в) развивает психофизические, интеллектуальные и нравственные силы учащихся (познавательные процессы, внимание, самостоятельность, прилежание и настойчивость, чувство собственного достоинства);

г) обогащает непосредственный «живой» опыт школьников;

д) знакомит учащихся со свойствами и способами обработки разных материалов, способствует овладению навыками обращения с различными инструментами, механизмами, приучает к добросовестности в работе, формирует любовь и уважение к физическому труду.

Для того, чтобы труд в школе осуществлял указанные функции, необходимо придерживаться следующих принципов трудового воспитания:

1. Единство трудового воспитания и общего развития – нравственного, интеллектуального, эстетического и физического. Труд лишь тогда становится воспитывающей силой, когда он обогащает интеллектуальную жизнь, наполняет многогранным содержанием умственные, творческие интересы, питает нравственность, цельность и эстетическую красоту личности и коллектива.

2. Раскрытие, выявление, развитие индивидуальности в труде. Труд может быть источником радости лишь тогда, когда человек видит в нем нечто более значительное, чем получение средств для удовлетворения материальных потребностей – духовное творчество, раскрытие своих способностей, таланта. Идеал трудового воспитания заключается в том, чтобы каждый ученик нашел тот труд, в котором наиболее полно и ярко раскрывались бы его природные задатки, который давал бы ему счастье духовного творчества.

3. Высокая нравственность труда, его общественно-полезная направленность. Следует добиваться того, чтобы ребенка воодушевляло на труд желание принести пользу близким, другим людям.

4. Раннее включение в производственный труд. Прежде чем понять общественное значение труда, ребенок должен почувствовать, что без труда невозможно жить, что труд дает радость, полноту духовной жизни, а для этого он должен увидеть труды своего труда.

5. Многообразие видов труда. Природе ребенка свойственно стремление к перемене, чередованию, сочетанию, совмещению двух, трех видов труда, имеющих свои отличительные черты, специфику операций, умений.

6. Постоянность, непрерывность труда. Только повседневный, постоянный труд обогащает духовную жизнь человека.

7. Черты производительного труда взрослых в детском труде. Труд детей должен иметь как можно больше общего с производительным трудом взрослых и по общественной значимости, и по технике, и по технологии трудовых процессов.

8. Творческий характер труда, сочетание усилий разума и рук. Одним из самых сильных побуждений к физическому труду является значимость замысла этого труда, его осмысленность.

9. Преемственность содержания трудовой деятельности, умений и навыков. Все, что делает ребенок в младшем и среднем возрасте, следует развивать, углублять, применять на более широкой основе в более зрелые годы.

10. Всеобщий характер производительного труда. К каким бы видам интеллектуальной или художественной деятельности не проявлял ученик, независимо от его задатков и склонностей, его участие в производительном труде в школе обязательно.

11. Посильность трудовой деятельности. Посильность детского труда определяется не только соответствием физической нагрузки силам ребенка, но и правильным чередованием умственного и физического труда, а также разнообразием видов труда.

12. Единство труда и многогранной духовной жизни. Человек живет не одним трудом. Радость труда открывается перед ним лишь тогда, когда ему доступны также и другие радости, культурные ценности и духовные блага – художественная литература, музыка, живопись, спорт, путешествия. Успех трудового воспитания зависит от надлежащим образом подготовленной, материальной базы, от правильного выбора предлагаемой детям трудовой деятельности, а также от педагогически целесообразных форм и методов воспитательной работы. Важнейшей задачей трудового воспитания является формирование у учащихся психологической готовности к активной трудовой созидательной деятельности приобрела в настоящее время первостепенное значение. Эта проблема является комплексной, она может быть решена лишь при согласованном действии всех факторов так или иначе влияющих на воспитание молодежи. Однако главную, организующую и направляющую роль в этом воспитании должна играть школа, а в ней организация трудового обучения, общественно-полезного и производительного труда. Чтобы разработать пути и методы трудового воспитания, формирующего психологическую готовность к труду, надо предварительно разобраться в самом этом понятии. Психологическая готовность к труду означает наличие у личности таких психологических качеств и свойств, которые обуславливают стойкое положительное отношение к трудовой деятельности, возможность ее творческого осуществления и актуализацию этой возможности всякий раз, когда в этом возникает общественная и личная необходимость.

Перечислим главные качества и свойства личности, определяющие психологическую готовность к труду (Бортко, 2012, с.47-51):

1. Потребность в труде, трудолюбие. Умозрительно все учащиеся как-то понимают необходимость труда, однако некоторые из них не распространяют ее на себя, между тем, именно формирование внутренней, осознанной потребности в труде является первейшей и сложнейшей задачей школы. Такая потребность затем переходит в трудолюбие – любовь к труду как игре своих физических и умственных сил.

2. Труд на общее благо как мотив трудовой деятельности школьника. Социально значимый выбор молодой человек может сделать лишь обладая развитым общественным и нравственным идеалом, на основе сознательного согласования своих интересов, возможностей и способностей с задачами общественно-политического и экономического развития страны.

3. Интеллектуальные и трудовые возможности. Труд в современных условиях, тем более творческий труд, возможен лишь при наличии у субъекта труда достаточно высокого уровня развития интеллектуальных и общетрудовых умений и способностей, которые включают в себя такие важнейшие элементы, как планирование и организация деятельности, контроль, самооценку, умение анализировать имеющиеся знания, решать трудовые задачи и т.д.

4. Волевые качества личности. Наличие у человека этих качеств дает возможность преодолевать трудности в процессе трудовой деятельности.

5. Стиль и привычки поведения и общения. Труд не только предметно-практическая деятельность, но и определенный образ поведения, способ общения субъекта труда с другими людьми поэтому овладение трудовой деятельностью – это одновременно и усвоение норм и способов трудового поведения, различных видов отношений (коллективной ответственности, сотрудничества, взаимной помощи и др.).

6. Интерес и склонность к определенному виду трудовой деятельности. Психологическая готовность к труду тесно связана с профессиональным самоопределением личности, что предполагает готовность к какому-то конкретному труду, к трудовой деятельности в избранной области.

На профессиональное самоопределение учащихся оказывают влияние много различных факторов. Воздействие окружающих людей и обстоятельств влияют на выбор профессии, но при этом нельзя забывать, что это влияние может восприниматься учащимися по-разному. Они могут выбрать профессию, не считаясь с мнениями и желаниями даже самых близких для себя людей – родителей. Это объясняется тем, что выбор профессии происходит не как пассивная реакция на воздействие среды, а как действие сознательное, при котором внешние влияния подвергаются переработке и осмыслению. Поэтому в школе должна проводиться определенная профориентационная работа, содержащая следующие элементы:

- ознакомление учащихся с различными отраслями народного хозяйства, с наиболее распространенными профессиями;
- привитие учащимся умений и навыков, необходимых для выполнения разнообразного труда в производственных условиях, воспитание интереса к рабочим профессиям;
- развитие профессиональных способностей, склонностей и интересов учащихся в процессе детского технического творчества, опытничества и других форм учебно-воспитательной работы;
- оказание учащимся помощи в правильном их профессиональном самоопределении.

Сейчас такая работа особенно важна в связи с большими изменениями, которые произошли и происходят на рынке труда. Возникает проблема организации дифференцированного обучения, решение которой позволяет более эффективно помогать школьникам в их профессиональном самоопределении.

Под дифференцированным обучением будем понимать такую организацию учебно-воспитательного процесса, когда он проводится в гомогенных по некоторому признаку учебных группах. Гомогенность (т.е. одинаковость) учебных групп может быть осуществлена по разным признакам: по уровню развития и темпу обучаемости, по наличию у учащихся каких-то особенностей, по интересам и склонностям и т.д.

Дифференцированное обучение может осуществляться при межшкольном, внутришкольном и внутриклассном вариантах.

Межшкольное дифференцированное обучение осуществляется путем организации особых профильных школ разных направлений специализации: физико-математических, биолого-химических, экономических, художественных, хореографических, языковых и т.д. В зависимости от особенностей учащихся создаются школы для слабослышащих, для слепых, для отстающих в развитии и т.д. Специализированные профильные школы обычно создаются на базе начальной или чаще на базе основной общеобразовательной школы (девятилетки). Но такие школы, как школы для детей с отклонениями в физическом развитии, а также спортивные, хореографические и некоторые другие, являются полными средними школами, в которые принимаются дети шестилетнего, а иногда и более раннего возраста. В воспитательной работе с подростками успех достигается при учете возрастных и индивидуальных особенностей. Этот возраст – ответственный в жизни ученика, так как определяет жизненное призвание, направленность к общественно-полезной деятельности (Лишин, 1997, с.22-29).

Высокая степень специализации труда предполагает разделение членов организации по ролевым позициям. При этом наблюдается важная для педагогики закономерность: чем интенсивнее и разнообразнее эта деятельность, тем четче и насыщеннее разделение ролей. В наиболее интенсивно работающих группах каждый из членов имеет не одну, а несколько ролей. Распределение ролей идет в нескольких плоскостях:

- а) выполнение содержательных функций;
- б) отношения ответственности друг перед другом, руководства и подчинения (иерархия имеет форму пирамиды, в которой каждый из членов организации ответственен как вверх, так и вниз);
- в) единообразии деятельности, ее непрерывность, обеспечение регламентом правил и инструкций;
- г) возникновение межличностных отношений, изучение которых становится первоочередной задачей для педагогов.

3. Зиглар (2011, с.76-78) рассматривает подростковый возраст как период самоопределения. Почему речь ведем о самоопределении? Если в обществе имеется наука, то нельзя ли взрослому человеку сделать объектом тщательного изучения, научного предвидения (прогнозирования) и «досылать» его (как патрон в патронник) на соответствующий счастливый для него трудовой путь? Нельзя. И основания для такого ответа лежат не в области науки, техники или «философии» экономической жизни, но морали.

Различают несколько разновидностей самоопределения человека. Они взаимосвязаны, но можно обсуждать их по отдельности. Например, речь может идти не собственно о профессиональном, а жизненном самоопределении (как о выборе образа жизни; при этом профессия мыслится как средство его осуществления). Речь может идти о самоопределении человека в культуре. В подростковом возрасте активно формируются самооценки и повышается их роль как регуляторов поведения, психического развития. Важными предметами сознания подростка являются он сам, окружающие люди с их личными качествами, построение межличностных отношений, смыслы человеческой активности (Для чего? Ради чего?); выражена деятельность, направленная на изменение самого себя. Это и подобное оказывается важным «фоном» для развития готовности в обдумыванию профессионального трудового пути. Уже многие двенадцатилетние школьники (примерно четыре пятых из числа обследованных) проявляют устойчивый интерес к обсуждению своего трудового будущего, «примериванию» себя к разным профессиям.

Активизации профессионального самоопределения способствуют специальные имитационные («деловые») игры, методика которых достаточно разработана. Учебные интересы взрослеющих детей все более сопрягаются с мечтами о возможном профессиональном будущем. Это может вести к нежелательным крайностям: «Зачем мне литература?! Я буду заниматься техникой», «Зачем мне бином Ньютона?! Я хочу стать историком» и т.п.

Как известно, некоторые дети по разным причинам оставляют общеобразовательную школу и поступают в учебные заведения так называемого начального профессионального образования. А некоторые становятся старшеклассниками. Оставляющие школу нуждаются в консультативной помощи по выбору профессии и адаптации к новым условиям обучения, даже если сами этого не осознают. Начальное профессиональное образование предлагает молодежи много путей освоения разных необходимых обществу профессий – от кулинара до подручного сталевара, от животновода до маляра по художественной отделке зданий.

Немалые подобные затруднения испытывают и старшеклассники, в частности, как ни странно, те, кто хорошо, «ровно» учится по всем учебным предметам, не имея ясных профессиональных предпочтений.

Задача профессионального самоопределения (пусть на «старте») является сложной не только в познавательном отношении (надо многое знать, принять в расчет). Она сложна и потому, что взрослеющий человек обычно испытывает определенное «давление» со стороны семьи, сверстников и иного социального окружения. Мать, скажем, запрещает дочери или сыну выбирать облюбованную профессию. Отец жестко предписывает избирать, положим, «технику» или «математику», хотя чадо давно любит биологию и т.п. Сверстники влекут избирать профессиональное учебное заведение «за компанию» (Зюбин, 2014, с.23-28).

Односторонняя пропаганда «рыночных отношений», «бизнеса», «менеджмента» при обесценивании других областей труда тоже вносит свой вклад в принятие решений подрастающего человека о своем профессиональном будущем. И эти решения чаще, чем можно думать, оказываются вынужденными или случайными, не сообразованными с имеющимся опытом, склонностями и способностями подрастающего человека. Что делать? Кому-то подражать? Гадать? Проектировать? Гнаться за престижем? Есть и риск оказаться в плену сословных «предрассудков чести» (какие-то работы считают «приличными», а иные – нет) (Калугин, 1983, с.56-61).

Возможны ошибки выбора профессии, в связи с чем профессиональное самоопределение в подростковом возрасте и юности рассматривается как однократный акт, но непрерывный и длительный процесс. Он может занимать месяцы и годы, весь профессиональный путь предполагает постоянное построение новых, обновленных смыслов активности, т.е. постоянную озабоченность вопросами самоопределения, поскольку меняются и внешние ситуации, и сам человек.

## **Литература**

- Бортко Н.М. Категория среды в воспитании // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Волгоград, 2012.
- Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. М., 2006.
- Зиглар З. Воспитание позитивных детей в негативном мире. М., 2011.
- Зюбин Л.М. Психология воспитания. М., 2014.
- Калугин Н.И. Профессиональная ориентация учащихся. М., 1983.
- Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 1997.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗА «Я» У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

**Т. С. Мороз\*, О. И. Кокорева\*\***

**\* Ассоциация «Тульский Университет (ТИЭИ)», Тула, Россия**

**\*\* Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,  
Тула, Россия**

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований образа «Я» у юношей и девушек, выделены взаимосвязи между устойчивым и неустойчивым психологическим образом себя и другого у юношей и девушек и их социально-психологической адаптированностью и самооценкой, социально-психологической адаптированностью их родителей и психологическими особенностями семейных ценностей юношей, девушек и их родителей.

Ключевые слова: психологический образ «Я», социально-психологическая адаптированность, юношеский возраст.

## **RESEARCH OF SELF-CONCEPT FEATURES IN BOYS AND GIRLS**

**T. S. Moroz\*, O. I. Kokoreva\*\***

**\* Association «Tula University (TIEI)», Tula, Russia**

**\*\* Tula State Pedagogical University, Tula, Russia**

The paper presents the results of theoretical and empirical studies of self-concept in boys and girls, highlights the relationship between stable and unstable psychological concept of themselves and others in boys and girls and their social-psychological adaptation and self-esteem, social-psychological adaptation of their parents and the psychological characteristics of family values in boys, girls and their parents.

Key words: psychological concept of self, social-psychological adaptedness, youthful age.

Исследования особенностей психологического и личностного развития в юношеском возрасте показали, что к этому возрастному периоду у юношей и девушек складывается устойчивый образ «Я» (Мороз, 2014). Цель нашего эмпирического исследования заключалась в изучении взаимосвязей между устойчивым и неустойчивым психологическим образом себя и другого у юношей и девушек и их социально-психологической адаптированностью и самооценкой, социально-психологической адаптированностью их родителей.

На первом этапе мы провели диагностическое исследование психологического образа себя и другого у юношей и девушек; на втором – их социально-психологической адаптированности и самооценки; на третьем - социально-психологической адаптированности их родителей. Выборку исследования составили 57 человек – 19 школьников юношеского возраста (16-17 лет), 38 родителей юношей и девушек (матери и отцы). Согласно цели и задачам нашего исследования были выбраны следующие диагностические методики: «На кого похож?» И.В.Сысоевой; шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса в адаптации А.К. Осницкого; «Исследование самооценки» Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн.

Методика И.В. Сысоевой «На кого похож?» направлена на изучение особенностей внутреннего образа себя. Респондентам предлагалось поочередно выбрать похожее на него изображение из фотографий людей, животных, растений и обосновать свой выбор. Предполагалось, что респонденты с устойчивым внутренним образом «Я» смогут без труда осуществить и обосновать выбор на основании внутреннего сходства, с неустойчивым - будут испытывать трудности в выборе, обосновывая его как внутренними, так и внешними факторами. Респонденты с не сложившимся внутренним образом при выборе будут ориентироваться на внешние характеристики.

В первой серии исследования каждому испытуемому предлагался ряд цветных фотографий людей разного внешнего облика, стиля и возраста (для девушек – женского пола, для юношей – мужского), из которого он должны были выбрать фотографию похожего на себя человека и аргументировать свой выбор.

В результате всех испытуемых можно было условно поделить на три группы. К первой группе относятся юноши и девушки, у которых сложился неустойчивый образ себя (31,6% выборки). Представители этой группы выделяли похожих на себя людей, ориентируясь на конкретную деталь – физические особенности или отдельно взятую вещь внешнего облика, объясняя, что у них тоже есть что-то похожее в гардеробе или что у них такие же брови, прическа и т.д. Испытуемые определяли сходство изображения с собой, ориентируясь на детали внешности и одежды.

Респонденты, отнесенные ко второй группе (26,3%), выбирали изображение, отмечая сходство деталей внешнего облика и аргументируя свой выбор похожими внешними выражениями эмоций и чувств (целеустремленный взгляд, искренняя улыбка, стиль в одежде и т.п.).

Третья группа (42,1%) отбирала изображения, объясняя свой выбор сходством внутреннего мира (мужественность, храбрость, оптимизм, деловитость, неординарность, мечтательность, удовлетворенность жизнью и т.п.). Респонденты из третьей группы находили сходство не в деталях внешности, а в его внутренних особенностях, пытаясь «считать» чувства, характер, настроение у людей с фотографий.

Во второй серии исследования респондентам предлагалось выбрать изображение похожего на него среди животных и растений.

Проанализировав полученные результаты, мы выделили две группы респондентов. Первая группа при выборе ориентировалась на внешние характеристики. В основном респонденты употребляли следующие прилагательные: маленький, высокий, большой, тонкий. Эти свойства изображенных растений и животных испытуемые сравнивали со своими физическими качествами или просто отмечали изображение животного или растения без аргументации. Вторая группа выделяла общие характеристики при сравнении себя с представителями растительного и животного мира (невинная как лилия; добрая и проворная как белка; быстрый и энергичный как волк; непобедимый как чертополох). Выяснилось, что респондентам проще найти сходство с представителями животного и растительного мира, чем найти с людьми на фотографиях. В первой серии эксперимента было выявлено 42,1% испытуемых способных ориентироваться на внутренние характеристики, а во второй – 68,4%. Вероятно, это обусловлено тем, что дать характеристику животному или растению гораздо проще, чем составить впечатление о человеке. Полученные во второй серии эксперимента результаты говорят о том, что у 31,6% респондентов не разрешена центральная проблема юношеского возраста: идентификация «Я» - Кто я? Чего хочу? Что могу?

Анализируя полученные во всех сериях результаты и сопоставив их можно сделать следующие заключения. 31,6% испытуемых ориентируются на внешние характеристики и проявления поведения, что свидетельствует о неустойчивости образа «Я», его нахождении в стадии формирования. В то же время у 42,1% респондентов была выявлена ориентация на внутренний мир себя и другого, наличие надситуативного отношения к собственному внутреннему миру.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данном возрасте у девушек и юношей появляются такие характеристики поведения, направленные на внутренний мир испытуемого. В то же время более чем у четверти (26,3%) респондентов внутренний образ «Я» пока не сложился. В соответствии с этими данными, испытуемые были разделены на две группы: со сложившимся и не сложившимся образом «Я».

Затем была проведена диагностика социально-психологической адаптированности у юношей и девушек в двух выделенных группах. Было выявлено, что у юношей и девушек из обеих групп диагностируется низкий уровень приспособления к существованию в обществе, рассогласование между требованиями общества и собственными потребностями, мотивами и интересами. Причем, показатели по шкалам все же выше у девушек и юношей из второй группы (со сложившимся образом «Я»).

Далее мы провели диагностику самооценки и уровня притязаний юношей и девушек в выделенных группах. Ее результаты показали, что у юношей из 1 группы (с не сложившимся образом «Я») и у юношей и девушек из 2 группы (со сложившимся образом «Я») адекватный уровень самооценки и притязаний, то есть они имеют представления о своих достоинствах и недостатках и достаточно объективно оценивают свои способности. Показатели самооценки выше у юношей и девушек из 2 группы. А у девушек из 1 группы наблюдается конфликт, они низко оценивают себя, а уровень притязаний у них слишком велик.

Параллельно проводилось изучение социально-психологической адаптированности родителей юношей и девушек двух выделенных групп. Результаты показали, что у родителей тоже выявлен низкий уровень приспособленности к существованию в обществе, несогласованность с требованиями общества и собственными потребностями, мотивами и интересами. Выше показатели у родителей-отцов из второй группы (юноши и девушки со сложившимся образом «Я») и у родителей-матерей из 1 группы (юноши и девушки с не сложившимся образом «Я»).

Таким образом, по итогам нашего исследования был сделан вывод о существовании взаимосвязей между устойчивостью/неустойчивостью образа «Я» и социально-психологической адаптированностью и самооценкой юношей и девушек, социально-психологической адаптированностью родителей и особенностями образа «Я» юношей и девушек.

#### **Литература**

Агапов В.С. Становление Я-концепции руководителя. Благовещенск: БГПУ, 2007.

Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология. 2013. №1.

Мороз Т.С. Влияние возрастных особенностей образа "Я" на становление отношений между супругами. Тула: ТИЭИ, 2009.

Мороз Т.С. Возрастные основы психологической готовности к супружеству. Тула: ТИЭИ, 2014.

Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. №1. С.43-56.

Практикум по возрастной психологии / ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. СПб, 2002.

## **РАЗВИТИЕ НАШЕГО «Я»**

**О. И. Мотков**

**Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия**

«Я» – это отдельная структура личности, состоящая из двух органически связанных друг с другом частей. 1 часть – природный сетевой механизм «Я» («чистое Я»), постоянно действующий и расположенный в центре каждого из трех основных уровней личности: Базового, Относительно устойчивого и Оперативного. Он соответственно включает Первичное Я, Вторичное Я и Оперативное Я, имеет нейропсихологические корреляты. Помимо специальных, сети «Я» выполняют общие функции: интеграцию и соотнесение состояний компонентов своего уровня, их оценку и выбор приоритетного стремления (мотива, ситуативной цели), организацию его осуществления с помощью сети Оперативного Я. 2 часть - традиционное «содержательное Я». Оно является продуктом действия природного механизма «Я» и в основном

создается в ходе жизни. Это система относительно устойчивых самооценок, ценностных определений себя (Я-концепции) и мира, привычных эмоций и схем действий, а также образований Оперативного уровня личности - ситуативных целей и планов, ситуативных самооценок, «точки Я» и др. В онтогенезе преимущественно развиваются параметры механизма Оперативного Я и составляющие «содержательного Я». Сети механизма «Я» имеют биологическую природу и их развитие определяется в большей мере созреванием. Круг личностных образований «содержательного Я» развивается всю жизнь благодаря собственной активности личности и культурным влияниям, имеет биокультурную сущность. В зрелом возрасте Первичное Я больше опирается на разум, а также на релевантный поведенческий опыт, на накопленные ресурсы самоорганизации и самоконтроля поведения. Увеличивается способность проигрывания планов будущих действий «в уме», предвидения результатов возможного внешнего поведения. Выработка полезных установок и схем действий идет и за счет процессов осознанно направляемой самогармонизации личности.

Ключевые слова: структура «Я», функции механизмов «Я» на разных уровнях личности, развитие сетей и содержаний «Я», нейропсихология «Я».

## DEVELOPMENT OF OUR «SELF»

O. I. Motkov

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

«Self» is a separate personality structure, which consists of two parts that are completely related to each other. The first part is natural network mechanisms of «Self» («pure Self»). It is constantly operating and located in the centre of each of three basic levels of the personality: Basic, Relatively stable and Operative. Accordingly this mechanism includes Primary Self, Secondary Self and Operative Self, also it has neuropsychological correlates. Networks of «Self» perform both special and general functions. The general functions are integration and correlation of conditions of components of the level, their assessment and the choice of priority aspiration (motive, the situational purpose), the organisation of its implementation through the network of Operative Self. The second part is traditional «substantial Self». It is of operation of the natural mechanism of «Self», and it is generally created during the life. It is the system of rather steady self-assessments, value definitions of oneself (Self-concept) and the world, habitual emotions and schemes of actions, and also formations of Operative level of the personality, which consists of the situational purposes and plans, situational self-assessments, «Self-points» and etc. Parameters of the mechanism of Operative Self and formation of «substantial Self» preferentially develop in ontogenesis. Networks of the mechanism of «Self» have the biological kind, and their development is increasingly defined by maturation. The sphere of personal formations of «substantial Self» develops during the whole life thanks to own activity of the personality and cultural influences. Also it has a biocultural entity.

Keywords: structure of «Self», functions of the mechanisms of «Self» on different levels of personality, development of networks and content «Self», neuropsychology of «Self».

Существует ли изначальноное «Я»?

«Я» есть то, что в каждую данную минуту сознает, между тем как эмпирическая личность есть только один из сознаваемых объектов. ...Чистое "я" есть мыслящий субъект» (Джемс, 1991, с. 100). Казалось бы, Джемс с симпатией относится к этому интуитивному самоощущению неизменности и постоянства нашего «Я», нашего внутреннего «деятеля». Но далее: «...Психология имеет дело только с ...состояниями сознания. Доказывать существование души – дело метафизики или богословия, но для психологии такая гипотеза субстанционального принципа единства излишня» (Джемс, 1991, с. 106-109).

Однако в бодрствующем состоянии мы всегда знаем, что некий внутренний командный пункт, руководствуясь содержанием нашей цели, управляет нашими познавательными и моторными процессами. Например, я говорю себе: «Подними левую руку вверх!». И тут же поднимаю ее. Кто или что во мне отдает этот приказ, включает его выполнение и контролирует процесс? Логичное объяснение следующее: в моей психике, в центральной управляющей ее

части – личности, есть инстанция, которая определяет и выбирает приоритетное стремление, ставит на основе него цель, строит план, отдает руке мысленный приказ, включает и организует ее движения, контролирует их осуществление. Этот управляющий, организующий механизм имеет изначальную возможность подключать исполнительные когнитивные и моторные процессы для достижения цели. Мы называем его словом «Я». Много различных целей человек ставит и старается осуществить в течение всей своей жизни. Т.е. инстанция «Я» постоянно присутствует и действует в нашей личности. Без введения представления об отдельном организующем центре внутри личности невозможно объяснить, как строится поведение живого существа.

Необходимость появления в эволюции отдельной структуры «Я» в психике обуславливается и биологическим ограничением – возможностью организации только однонаправленного неавтоматизированного поведения. Живая особь не может целенаправленно мыслить и двигаться сразу в нескольких направлениях. Мы можем параллельно основному проблемному поведению совершать только автоматизированные, привычные действия. Предполагаю, что механизм «чистого Я» призван выделять среди нескольких активных желаний наиболее сильное, значимое и приемлемое в данных условиях стремление и организовывать его оптимальное осуществление.

### Структура «Я» и личность

У. Джемс отождествил «эмпирическое Я» и личность, убрав из рассмотрения ее «чистое эго» (Джемс, 1991). Другие авторы считали, что область «Я» состоит из двух инстанций: Первичного Я и производного «эмпирического» (Алексеев, Оршанский, 1890-1993; Налчаджян, 2000; Орлов, 2000). У Фрейда инстанция Эго совмещает функции Первичного Я и Оперативного Я (см. их определения ниже), а Сверх-Я содержит социальные и идеальные ориентиры Относительно устойчивой личности (Фрейд, 1991). Структуры «Я» здесь являются обслуживающими Оно инстанциями. Т. Мейнерт свел «первичное Я» и «вторичное Я» ко всей личности (Алексеев, Оршанский, 1993). А.Ю. Орлов, определив личность как «оболочку», Я-концепцию, вывел некое «внутреннее Я» за пределы личности (Орлов, 2000). «Внутреннее Я» и личность - разные структуры. А.Г. Спиркин и А.А. Налчаджян утверждали, что «Я является центральной организующей, интегрирующей и регулирующей инстанцией психики... центральной инстанцией личности...» (Налчаджян, 2000, с. 271-272). Сегодня большинство авторов рассматривают в качестве целого «Я» только Я-концепцию, т.е. «содержательное Я», иногда разделяя представления о себе на «реальное Я» и «идеальное Я», и пр. (У.Джемс, К.Роджерс, Р.Бернс, Т.Шибутани и др.).

Я пришел к выводу, что целостная структура «Я» состоит из сетевого природного механизма «Я» и «содержательного Я». Механизм «Я» – это три взаимосвязанных центра основных уровней личности (Мотков, 2008). Уровни различаются по критериям генотип-средовой обусловленности компонентов и по степени их постоянства, устойчивости:

1. Базовый уровень - Базовая личность, определяемые в большей мере генотипом образования (сеть Первичного Я, потребности, черты характера, защитные, архетипические и культурологические тенденции, первичные эмоции и требования органов тела);

2. Относительно устойчивый уровень - Вторичная личность (сеть Вторичного Я, ярлык Первичного Я; «содержательное Я»: Я-концепция, Я-социум-концепция, Я-мир-концепция, мотивы, ценности и отношения, склонности, привычные эмоции, привычки);

3. Оперативно-ситуативный уровень - Оперативная личность (сеть Оперативного Я, мегаярлык Первичного и Вторичного Я, ярлыки значимых характеристик опыта, речи; ситуативные цели, планы, ориентиры среды, ситуативные самооценки и ожидания).

Соответственно уровням личности выделяются отделы структуры «Я»: Первичное Я, Вторичное Я и Оперативное Я. Это постоянные врожденные сети, в которые проецируются значимые ярлыки состояний компонентов уровня. От уровня к уровню меняется содержание, с которым работают механизмы «Я». Они оперируют ярлыками (label, tag) компонентов своего

уровня и других уровней. Ярлыки несут в сжатом виде параметры состояний и содержания характеристик личности, экономичны, подвижны, легко переносятся на другой уровень и объединяются, соотносятся в сети «Я». Организму экономичнее вести целостную организацию и регуляцию поведения с помощью сети Я. Эта сеть распределена на трех уровнях и совершает свои основные функции с устойчивым, относительно устойчивым и оперативно-ситуативным материалом. Некоторые функции сети «Я» являются общими на всех уровнях: сканирование элементов уровня, интеграция их активных ярлыков, обобщение физических и эмоциональных состояний, соотнесение ярлыков друг с другом и выделение, благодаря анализу внутренних и внешних ресурсов, наиболее значимого и приемлемого в текущих условиях стремления или цели, передача ярлыков на другие уровни, оперативная организация реализующего поведения.

От других компонентов личности механизм «Я» отличается своими интегративными и организующими функциями. Все составляющие личности стремятся направить ближайшее поведение по определенному пути и придать действиям особый стиль. Но поведение может строиться и осуществляться только в одном главном направлении. Механизм «Я» определяет самое важное и приемлемое в данных условиях направление будущих действий. Первичное Я и Вторичное Я действуют в основном неосознанно. Оперативное Я прямо связывается с сетью сознания (осознания) – использует ее, что ведет к осознанию целостного себя здесь и теперь как «точки Я», к самоощущению «Я», к осознанию актуального желания и целей, характеристик внешней ситуации.

Первичное Я и Оперативное Я действуют уже у плода. Вторичное Я тоже изначально, но у новорожденного почти не имеет материала для работы.

#### Функции Первичного Я

Оно сканирует, интегрирует и оценивает состояния базовых потребностей и тенденций личности, определяет и выделяет ярлык наиболее приоритетного активного стремления, автоматически обобщает состояния тела в переживание единого самочувствия, и затем передает обобщенный ярлык избранного стремления, самочувствия и дополняющих их стилевых, культурологических и архетипических тенденций в Оперативное Я и во Вторичное Я, тем самым запуская процессы построения поведения по его реализации. С возрастом для выбора приоритетного стремления все чаще привлекаются механизм Оперативного Я и характеристики «содержательного Я».

#### Функции Вторичного Я

Вторичная сеть работает с ярлыками образующегося преимущественно при жизни «содержательного Я» - ярлыками Я-концепции и представлений о мире, ценностей, мотивов, самооценок и ожиданий, привычных эмоций, привычек. Эти компоненты сначала возникают на уровне Оперативной личности как ее ситуативные элементы. В процессе неосознаваемой интеграции, обобщения и оценки повторяющихся значимых параметров ситуации и своего поведения, они затем автоматически переходят на уровень Вторичной личности. Сеть Вторичного Я дополняет направленность обобщенного ярлыка Первичного Я релевантными ярлыками «содержательного Я» и передает еще более комплексный мегаярлык двух сетей в сеть Оперативного Я.

#### Функции Оперативного Я (оперативно управляющей сети)

С санкции мегаярлыка Первичного и Вторичного Я оперативная «точка Я» организует здесь и теперь анализ особенностей внешней ситуации и внутренних ресурсов с помощью процессов восприятия, внимания, мышления, памяти, воображения и оценивания - под углом зрения требований мегаярлыка Я. В процессе анализа выделяются важные ориентиры-эвристики, на их основе порождаются ситуативные цели, строится план последовательности действий. Затем Оперативное Я включает внешнее поведение по его осуществлению или сначала мыс-

ленно опробует его в своем оперативном поле. «Точка Я» постоянно автоматически отслеживает параметры своих действий (затраты времени и усилий), оценивает их успешность, создавая при их повторении новые самоопределения, новые самооценки и притязания Вторичной личности. В случае успеха реализации приоритетного стремления Оперативное Я освобождается для выполнения новой задачи.

#### Развитие механизмов «Я»

В онтогенезе в основном развиваются параметры механизма Оперативного Я и компоненты «содержательного Я» (Вторичной личности): Я-концепция, ценности, мотивы, самооценка и притязания, привычные схемы действий и т.п. Постепенно вызревают и компоненты Базовой личности: потребности, черты, тенденции и предпочтения. Сети Первичного Я, Вторичного Я и Оперативного Я имеют биологическую природу, их развитие определяется в большей мере созреванием. Так, «Гезелл считал, что созревание направляет рост всей личности» (Крэйн, 2002, с. 44). «Существенное увеличение когнитивной компетентности в поведении 8-11-месячного младенца ... фактически является результатом созревания фронтальных долей мозга ребенка и, как следствие, появления способности к торможению рефлексорного (ОМ – непроизвольного, импульсивного) поведения. ... Процессы управления активацией достигают относительной зрелости, обеспечивая ребенку оптимальные условия для умственной деятельности (ОМ – для действий «в уме»), только к 9-10 годам» (Психология развития, 2001, с. 133). С возрастом, видимо, растет мощность сетей «Я» - объем одновременно учитываемой и обрабатываемой ими информации. Это ведет и к развитию интеллекта.

Круг личностных образований, которыми оперирует Вторичное Я, видимо, испытывает значительные культурные влияния и имеет биокультурную сущность. С возрастом сеть Вторичного Я, по мере роста числа определений себя и окружающего мира, привычек, поневоле расширяется и начинает все чаще «обращаться» к помощи Оперативного Я, чтобы упорядочить и выстроить более адекватные ценностные представления о себе и мире. У подростков и юношей развитие механизмов «Я» и содержаний личности в большой степени связано с саморазвитием эмоциональной саморегуляции, разумности, процессов планирования и действий «в уме». В период зрелости Первичное Я больше опирается на разум, на работу Оперативного Я, а также на ориентиры и поведенческий опыт «содержательного Я», на накопленные внутренние ресурсы самоорганизации и самоконтроля поведения. Увеличивается способность проигрывания планов будущих действий «в уме», предвидения результатов возможного внешнего поведения. Улучшению работы механизмов «Я» и развитию «содержательного Я», выработке полезных установок и схем действий, может помочь осознанно направляемая самогармонизация личности.

#### Нейропсихология механизмов «Я»

Структура «Я» имеет нейропсихологические корреляты в подкорковых и корковых областях головного мозга – это голубое пятно, отделы лимбической системы, зона 46 и, возможно, поля 9 и 10 префронтальной коры обоих полушарий переднего мозга (Геллатли, 2012; Голдберг, 2003; Лурия, 2002). Их функции развиваются в течение всей жизни живого существа. Вероятно, поля «Я» существуют и у животных. Сегодня мы находимся лишь на начальном этапе изучения нейропсихологии «Я».

#### Заключение

Изложена гипотетическая модель сущности и работы природного механизма «Я» личности. В эволюции выработался психический механизм, выбирающий из набора активных потребностей Базовой личности только одно приоритетное стремление для его дальнейшего осуществления. Механизм «Я» в целом – инструмент личности для организации лучшей жизни, оптимального поведения по реализации актуальных потребностей, мотивов и намерений. Это особая интегрирующая, соотносящая, выбирающая, планирующая и запускающая поведение постоянная природная сеть. Она создает долговременные и оперативные мотивационные доминанты (Ухтомский, 2002). Ядром этих доминант всегда является актуальная мотивация. «Я»

- наш подлинный активный субъект, создатель приоритетной направленности будущего поведения и оперативный организатор ее осуществления. Динамические параметры функционирования сетей «Я» детерминируются и стилевыми чертами темперамента и характера.

С возрастом мотивационная доминанта, благодаря созреванию фронтальных полей переднего мозга, все больше определяется не только по первичным критериям силы и значимости потребности, но и с учетом ее приемлемости и осуществимости в сложившейся ситуации при данных физических и психических возможностях, культурных и природных требованиях, своих предпочтениях. На базовом и вторичном уровнях личности направленность первичной и вторичной Я-доминанты автоматически, неосознанно дополняется требованиями первичных черт темперамента и характера, тенденций, ярлыками вторичных мотивов, ценностей и привычек. Оперативные Я-доминанты в виде ситуативных целей и планов создаются уже более разумно и осознанно с привлечением когнитивных процессов анализа ситуации, внутренних ресурсов и предпочтений, опыта, процессов осознания.

Развитие функций «Я» в целом идет от автоматического выбора управляющей сетью «Я» приоритетного направления будущих действий – к более разумному его выбору, к усилению функции предвосхищения последствий осуществления возможных планов и действий в результате их предварительного проигрывания «в уме» в оперативном поле Оперативного Я личности.

### **Литература**

- Алексеев С., Оршанский И. Я (ego) // Энцикл. словарь Ф.А. Брокгауза, И.А. Ефрона, 1890 г. Т. 81. Репринт. изд.: М.: ТЕРРА-TERRA, 1993. С.465-472.
- Геллатли А., Зарат О. Мозг и разум: графический путеводитель. Ростов-н/Д.: Феникс, 2012.
- Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003.
- Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Крэйн У. Теории развития. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2002.
- Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. Самара: Бахрах-М, 2008.
- Мотков О.И. Загадка нашего Я // Мат-лы XVII Межд. чтений памяти Л.С. Выготского «Культурно-ист. психология: от научной революции к преобразованию социальных практик». Москва, 14-19.11.2016 г. / под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 2. М.: Левь, 2016. С. 239-264.
- Налчаджян А.А. Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия / ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 270-332.
- Орлов А.Б. «Эмпирическая» личность и ее структура // Психология самосознания. Хрестоматия / ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 156-173.
- Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Психология развития / ред. Т.Д.Марцинковская. М.: Академия, 2001.
- Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
- Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1991.

## **ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Н. В. Нижегородцева**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия**

В статье рассматриваются особенности совладающего (копинг) поведения учащихся старшего подросткового возраста с разным уровнем развития осознанной саморегуляции. На эмпирическом уровне установлены копинг-стратегии, выраженные в подростковом возрасте, описаны особенности поведения подростков, использующих конструктивные и деструктивные копинг-стратегии. Выявлен уровень осознанной саморегуляции у подростков и виды копинг-стратегий, применяемых учащимися с разным уровнем саморегуляции. Выявлены спе-

цифика совладающего (копинг) поведения у мальчиков и девочек, значимые взаимосвязи выбора копинг-стратегии, уровня саморегуляции и социометрического статуса в подростковом возрасте.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегия, подростковый возраст, осознанная саморегуляция, социометрический статус.

## **FEATURES OF COPING BEHAVIOR IN SENIOR ADOLESCENCE**

**N. V. Nizhegorodtseva**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

The article deals with the peculiarities of coping behavior of teens with different levels of conscious self-regulation development. At the empirical level, coping strategies are identified, expressed in adolescence, the behavioral characteristics of adolescents using constructive and destructive coping strategies are described. The level of conscious self-regulation in adolescents and the types of coping strategies used by students with different levels of self-regulation are revealed. Specificity of coping behavior in boys and girls is revealed, significant interrelationships between the choice of coping strategies, the level of self-regulation and sociometric status in adolescence are considered.

Keywords: coping behavior, coping strategy, adolescence, conscious self-regulation, sociometric status.

Подростковый возраст определяется как наиболее стрессогенный и конфликтный период в жизни человека, который сопровождается обострением кризисных ситуаций в таких сферах как: семья, взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения со значимыми взрослыми, учеба, здоровье (Сибирев, 1998). Подростки активно включаются во взрослую жизнь и сталкиваются с проблемами и трудными жизненными ситуациями, решение которых требует использования эффективных стратегий поведения и взаимодействия с окружающими. Очевидна необходимость в организации психологической помощи учащимся подросткового возраста в формировании индивидуального стиля совладающего поведения с преимущественным использованием конструктивных копинг-стратегий.

Понятие «копинг» предложено Р. Лазарусом и С. Фолькманом. Авторы определяют его как стремление к решению проблем, которое проявляет индивид в ситуации, связанной с опасностью или большим успехом, имеющий условия для активизации адаптивных возможностей, с целью сохранения физического, психического и социального благополучия (Lazarus, Folkman, 1984). Авторами предложена трехфакторная модель копинг-механизмов, включающих в себя копинг-стратегии, копинг-ресурсы и копинг-поведение. Копинг-стратегии определяются как реакция личности на возникающую опасность с целью ее преодоления. С точки зрения эффективности поведения в трудной ситуации выделены три группы копинг-стратегий: конструктивные (планирование решения проблемы, самоконтроль, поиск социальной поддержки), относительно конструктивные (принятие ответственности и положительная переоценка) и деструктивные (конфронтация, дистанцирование и бегство, уход от решения проблемы).

А. Маслоу определил копинг как форму поведения, проявляющуюся в готовности человека решать жизненные проблемы, приспособление к обстоятельствам, с целью преодоления эмоционального стресса. Копинг противопоставляется экспрессивному поведению; это результат научения, явление приобретенное. Вид копинга и его особенности зависят от культуры, от общества, от внешних обстоятельств. Целью копинга является удовлетворение потребностей, либо уменьшение угрозы из-за невозможности удовлетворения потребностей. Копинг сознателен и управляем, его можно направить, подавить, сдержать и т.д. (цит по Сурвила, 2013).

Т.Л. Крюкова определяет копинг как целенаправленное поведение, позволяющее человеку справиться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать эту ситуацию (Крюкова, 2008).

В контексте детской психологии впервые термин «копинг» употребил Л. Мерфи, он определил копинг, как преодоление трудностей, с которыми сталкиваются дети в процессе развития (цит по Никольская, 2000).

Термин «копинг» на русский язык переведен как «совладающее поведение».

Таким образом, общим для всех определений копинга является выделение в качестве существенной характеристики способность саморегуляции, управления своими эмоциональными реакциями и поведением в трудной, стрессовой ситуации.

Понятие «саморегуляция» («психическая саморегуляция») К.А.Абульханова-Славская определяет как способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей. Особенностью психической саморегуляции является иерархичность ее структуры, связанная с различными уровнями психического отражения (Абульханова-Славская, 1973).

В.И. Моросанова под саморегуляцией понимает «интегративные психические явления процессы и состояния», обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становления бытия человека. В структуре осознанной саморегуляции автор выделяет регуляторные процессы, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов) и регуляторно-личностные свойства (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность) (Моросанова, 2010).

Развитие осознанной саморегуляции наиболее актуально для подросткового возраста: на ее основе развивается умение управлять собой сообразно поставленной цели и направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и учебными задачами. Осознанная саморегуляция способствует формированию поведения не только в обыденных условиях, но и в ситуациях стресса и трудной жизненной ситуации.

В эмпирическом исследовании, проведенном совместно с С.С.Тарасовой, выявлены особенности копинг-поведения старших подростков с разным уровнем саморегуляции (Нижегородцева, Тарасова, 2017). В ходе исследования использовался комплекс методов, включающих в себя наблюдение, беседу, математико-статистический анализ, диагностические методы (опросник «Стиль саморегуляции поведения-98» (Моросанова, 2004); опросник «Способы совладающего поведения» (Крюкова, Куфтяк, 2007); метод социометрии (Морено, 1958). Выборку исследования составили учащиеся 9 классов школы г. Ярославля, 114 человек (59 мальчиков и 55 девочек, средний возраст 15,5 лет).

Основные результаты исследования заключаются в следующем

1. Определены доминирующие копинг-стратегии и копинг-стратегии, не свойственные учащимся старшего подросткового возраста. Доминирующими конструктивными копинг-стратегиями в старшем подростковом возрасте являются «планирование решения проблемы», (32 человека) и копинг-стратегия «принятие ответственности» (24 человека). Подростки, склонные применять копинг-стратегию «планирование решения проблемы» предпочитают преодолевать проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии решения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Подростки, использующие преимущественно копинг-стратегию «принятие ответственности», осознают свою роль в возникновении проблемы и ответственность за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Подростки с доминирующей деструктивной копинг-стратегией «бегство – избегание» (18 человек) преодолевают негативные переживания в связи с трудностями за счет реагирования по типу ухода от проблемы: отрицание проблемы, фантазирование, неоправданные ожидания, отвлечения и т.д. Анализ результатов показал, что

подросткам не свойственно совладание с трудной жизненной ситуацией с использованием копинг-стратегии «положительная переоценка». Это означает, что у подростков не сформировано умение положительно переосмысливать сложившуюся ситуацию, они не могут из нее выделить для себя что-то положительное.

Большинство учащихся старшего подросткового возраста (74 человека) при решении трудных жизненных ситуаций используют конструктивные копинг-стратегии, и меньшее количество учащихся (29 человек) предпочитают использовать деструктивные копинг-стратегии: «конфронтация», «дистанцирование», «бегство – избегание».

2. Установлено, что в старшем подростковом возрасте формируется индивидуальный стиль совладающего поведения, в трудной ситуации подросткам свойственно использовать не одну, а комплекс копинг-стратегий.

3. В результате корреляционного анализа выявлены значимые взаимосвязи показателя осознанной саморегуляции и копинг-стратегий: «конфронтация» ( $r = -0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ), «дистанцирование» ( $r = -0,39$ , при  $p \leq 0,001$ ), «бегство – избегание» ( $r = 0,30$ , при  $p \leq 0,01$ ), «планирование решения проблемы» ( $r = 0,30$ , при  $p \leq 0,01$ ). Полученный результат свидетельствует о том, что учащиеся старшего подросткового возраста, предпочитающие решать трудности, используя конструктивные копинг-стратегии («планирование решения проблемы», «принятие ответственности»), характеризуются сформированностью осознанной саморегуляции поведения, а подростки, которые предпочитают решать проблемы за счет деструктивных копинг-стратегий («конфронтация», «дистанцирование», «бегство – избегание»), характеризуются несформированностью осознанной саморегуляции.

4. Установлены значимые взаимосвязи копинг-стратегий и показателя социометрического статуса подростков: «конфронтация» ( $r = -0,32$ , при  $p \leq 0,001$ ), «поиск социальной поддержки» ( $r = 0,25$ , при  $p \leq 0,01$ ), «положительная переоценка» ( $r = 0,35$ , при  $p \leq 0,001$ ). Из этого следует, что учащиеся подросткового возраста, использующие для разрешения проблем и трудных жизненных ситуаций конструктивные копинг-стратегии, пользуются большей популярностью в группе сверстников, чем учащиеся преодолевающие трудности с помощью деструктивных копинг-стратегий.

Также установлено, что существуют значимые корреляции показателей социометрического статуса подростков и выраженности регуляторных процессов осознанной саморегуляции: «планирования» ( $r = -0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ), «моделирования» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ), «оценивания результатов» ( $r = -0,22$ , при  $p \leq 0,05$ ). Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что учащиеся старшего подросткового возраста, предпочитающие планировать и контролировать свое поведение и деятельность, а также постоянно оценивать себя и результаты своей деятельности, являются непопулярными в группе сверстников, а подростки, которые легко выделяют значимые условия для решения ситуации, знают к кому обратиться в случае возникновения проблемы, являются, в сравнении с первыми, наиболее популярными.

5. С помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни были выявлены значимые различия, определяющие специфику копинг-поведения и осознанной саморегуляции мальчиков и девочек в подростковом возрасте. Результаты свидетельствуют о том, что девочки чаще, чем мальчики, для преодоления негативных переживаний используют копинг-стратегии «дистанцирование» ( $U=1081$ , при  $p \leq 0,01$ ), «принятие ответственности» ( $U=1096,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), «бегство – избегание» ( $U=561,5$ , при  $p \leq 0,001$ ). Копинг стратегию «планирование решения проблемы» мальчики используют чаще, чем девочки ( $U=862,5$ , при  $p \leq 0,001$ ). То есть девочкам в большей степени свойственно разрешение проблем за счет деструктивных копинг-стратегий («дистанцирование» и «бегство – избегание»), а мальчикам в большей степени свойственно разрешение проблем за счет конструктивной копинг-стратегии «планирование решения проблемы».

6. Выявлены значимые различия в уровне выраженности регуляторных процессов у мальчиков и девочек: у мальчиков лучше, чем у девочек, развиты регуляторные процессы «планирование» ( $U=1066$ , при  $p \leq 0,01$ ), «моделирование» ( $U=891$ , при  $p \leq 0,001$ ), «программирование» ( $U=795$ , при  $p \leq 0,001$ ). Мальчикам в большей степени, чем девочкам, свойственно

осознанное планирование деятельности, их планы более реалистичны, детализированы и устойчивы. Они предпочитают выделять значимые условия достижения целей, в неожиданно меняющихся обстоятельствах быстрее, чем девочки, могут гибко изменять модель значимых условий и программу действий. Мальчики больше, чем девочки, испытывают потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

В целом осознанная саморегуляция активности у мальчиков сформирована лучше, чем у девочек ( $U=869$ , при  $p \leq 0,001$ ). Следовательно, мальчики более самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно. Мальчики в старшем подростковом возрасте легче, чем девочки, овладевают новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, а их успехи в привычных видах деятельности более стабильны.

Полученные в ходе исследования результаты согласуются с результатами исследования копинг-поведения студентов (Нижегородцева, Графкова, 2016).

Результаты, полученные в результате эмпирического исследования копинг-поведения учащихся старшего подросткового возраста позволяют сделать ряд обобщений:

- в старшем подростковом возрасте формируется относительно устойчивый индивидуальный стиль совладающего поведения, в трудной жизненной ситуации подросткам свойственно использовать не одну, а комплекс копинг-стратегий;
- существуют значимые различия копинг-поведения мальчиков и девочек;
- подростки, использующие преимущественно конструктивные копинг-стратегии обладают более высоким социометрическим статусом в группе сверстников по сравнению с подростками, предпочитающими использование деструктивных копинг-стратегий;
- подростки с высоким уровнем осознанной саморегуляции в трудной жизненной ситуации используют чаще всего конструктивные стратегии копинг-поведения; подростки с низким уровнем осознанной саморегуляции предпочитают использовать деструктивные копинг-стратегии.

### **Литература**

- Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. М., 2008. С.55-66.
- Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С.93-112.
- Морено Дж.Л. Социометрия. М.: Изд. иностр. лит, 1958.
- Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито–Центр, 2004.
- Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.
- Нижегородцева Н.В., Графкова А.А. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и показателей академической успеваемости у студентов педагогического вуза // Материалы IV Междунар. науч. конф. «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие», Кострома, 22-24 сентября 2016 г. В 2-х Т. Т.1. Кострома: КГУ. С. 363-365.
- Нижегородцева Н.В., Тарасова С.С. Особенности совладающего поведения подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции // Ярославский педагогический вестник, 2017. №2. С.211-215.
- Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб: Речь, 2000.
- Сибирев В.А., Головин И.А. Штрих к портрету поколения 1990-х гг. // Социологические исследования. 1998. № 3. С.106-117.
- Сурвила Р.А. Совладающее поведение: теоретические аспекты проблемы. Лесосибирск: Лесосибирский педагогический институт. 2013.
- Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer, 1984.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «СКАЗОЧНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ» ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5-10 ЛЕТ**

**В. Ф. Петренко, О. В. Митина, М. А. Коростина**

**Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия**

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-06-00278 «Разработка, апробация и определение возрастных норм когнитивной сложности и меры социализации компьютерной методики "Сказочного семантического дифференциала"»

В статье обсуждаются количественные способы измерения когнитивной сложности межличностного восприятия, социализации, самооценки, отношения со значимыми взрослыми по результатам выполнения психосемантической методики «Сказочный семантический дифференциал», в ходе которой респондент должен оценить заданный набор сказочных персонажей по заданному набору личностных характеристик. Методика рассчитана на детей 5-10 лет. Так же приводятся результаты использования эмпирического исследования детей 7-10 лет московских школ при помощи методики «Сказочный семантический дифференциал», в ходе которого вычислялись показатели когнитивной сложности и социализации.

Ключевые слова: психосемантика, «Сказочный семантический дифференциал», психодиагностика, когнитивная сложность, социализация, межличностное восприятие, идентификация, дети 5-10 лет.

## **USE OF PSYCHOSEMANTIC TECHNIQUE "FAIRY-TALE SEMANTIC DIFFERENTIAL" FOR MEASUREMENT OF INTERPERSONAL PERCEPTION COGNITIVE COMPLEXITY IN 5-10-YEAR-OLD CHILDREN**

**V. F. Petrenko, O. V. Mitina, M. A. Korostina**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

The article discusses quantitative ways of measuring the cognitive complexity of interpersonal perception, socialization, self-esteem, relationships with significant adults based on the results of the psychosemantic diagnostic method "Fairy-Tale Semantic Differential", during which the respondent should evaluate the set of fairy-tale characters according to the set of personal characteristics. The method is designed for children of 5-10 years. The results of the empirical study of children aged 7-10 years of Moscow primary schools using the "Fairy-Tale Semantic Differential" method are also given, during which mentioned indicators were calculated.

Keywords: psychosemantics, Fairy-tale Semantical Differential, psychodiagnostics, cognitive complexity, socialization, interpersonal perception, identification, children of 5-10 years old.

Методика «Сказочный семантический дифференциал» была разработана В.Ф. Петренко в 1988 году для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у ребенка и выделения его личностных конструктов, а также для определения уровня самооценки и меры социализации (Петренко, 1988). Методика рассчитана на детей от 5 до 10 лет, то есть на старший дошкольный и младший школьный возраст. Позже была разработана компьютерная версия данной методики (Петренко, Митина, Гамбарян, Менчук 2016).

Стандартный вариант методики предполагает оценку ребенком девяти сказочных персонажей (Айболит, Карлсон, Мальвина, Пьеро, Снежная Королева, Кот в сапогах, Карабас-Барабас, Буратино), а также персонаж «Я-сам» по пятнадцати личностным характеристикам (верный друг, смелый, красивый, добрый, хитрый, жадный, плакса, умный, ябеда, воспитанный, хвостун, умелый, драчун, шалун, веселый).

Сказочные персонажи были выбраны в качестве объектов оценки, так как, во-первых, сказки читаются детям с младенчества, то есть эти объекты близки и понятны детям. Стоит

отметить, что методика «Сказочный семантический дифференциал» имеет своим методологическим основанием метод репертуарных решеток Дж. Келли, а одно из основных правил, гласит, что объекты, выбираемые для оценки должны быть знакомы респонденту. Во-вторых, в сказке образы персонажей являются носителями определенных идеологем, разделяемых сообществом взрослых людей, воспитывающих ребенка и передающих их ребенку в ходе этого воспитательного процесса. На примере сказок ребенок усваивает, что такое хорошо (спектр позитивных ценностей и характеристик) и что такое плохо (спектр негативных ценностей и характеристик), что, кому и при каких обстоятельствах допустимо делать, а что недопустимо никому и никогда. Анализ отношения ребенка к тому или иному сказочному персонажу позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы. Личностные характеристики, по которым происходит оценка персонажей, сформулированы в терминах понятных маленьким респондентам, т.е. это те слова, которые употребляют родители, воспитатели, учителя, общаясь с детьми этого возраста.

В компьютерной версии перед тестированием, на экране компьютера один за другим появляются сказочные персонажи, и ребенок должен ответить на вопрос знаком ли ему данный персонаж. Это необходимо выяснить для того, чтобы отсеять незнакомые ребенку персонажи, так как в противном случае он не сможет их адекватно оценить. Если ребенок не знаком с каким-либо персонажем, например, он может не знать Снежную Королеву, тогда программа автоматически заменит ее на релевантный персонаж – Бабу-Ягу, или, если ребенок не знает Доктора Айболита, то программа заменяет его на Маму Козу и т.п. Затем, когда набор персонажей определен перед ребенком на экране монитора появляются отобранные персонажи и предлагается их оценить по стандартному набору характеристик.

Оценивая персонажей по той или иной личностной характеристике, ребенок может согласиться с тем, что герой ею обладает, сказав «да», не согласиться, сказав «нет», или уйти от ответа, сказав «средне». Таким образом, оценка происходит по трехбальной лайкертовой шкале.

Важно отметить, что список персонажей допускает модификацию, однако, персонажи должны быть не рядоположны, т.е. представлять антонимичные позиции по оценочным первичным шкалам. Например, по шкале «Добрый» в нашем списке антиподами являются Айболит и Снежная Королева.

Выполнение методики предусматривает также оценку «несказочных» персонажей. Прежде всего ребенок оценивает себя самого по тому же списку характеристик, кроме того в соответствии с целями и задачами психолога могут быть введены Мама, Папа, Учительница, Воспитательница и т.п. Сопоставление оценок сказочных персонажей с оценками значимого взрослого позволяет выявить специфику отношения ребенка к этому взрослому. Так, например, если учительница оказывается близка к образу Снежной Королевы или Бабы Яги, то это может быть важным сигналом и для родителей, и для учителя. С другой стороны сопоставление самооценок ребенка с оценками, данными значимому взрослому, позволит выявить степень идентификации с ним ребенка.

С помощью методики: «Сказочный семантический дифференциал» возможно определить следующее:

1. Размерность категориального пространства межличностного восприятия.

Размерность категориального пространства межличностного восприятия (число независимых факторов-категорий), на основе которых у ребенка происходит категоризация пространства взаимодействия с другими людьми. Наиболее простая форма категоризации – одномерная. Все положительные характеристики составляют один полюс этой категории, а отрицательные – другой. Однако с возрастом, обретением жизненного опыта мерность пространства увеличивается. Ребенок узнает, что можно быть веселым, но непослушным, красивым, но злым.

2. Содержание этих категорий и их иерархию.

Наиболее простой и известный способ выделения категорий – метод главных компонент. Число значимых компонент (факторов) и задает размерность (п. 1). Все первичные переменные характеризуются факторными нагрузками по каждой компоненте. Содержание кате-

гории задается характеристиками, имеющими по ней высокие факторные нагрузки, а ее важность процентным вкладом в общую дисперсию. Сопоставление этих вкладов и устанавливает иерархию категориальной структуры.

### 3. Меры когнитивной сложности межличностного восприятия.

Когнитивно-сложные индивиды легче приспосабливаются к меняющейся социальной ситуации, а так же они способны легче принять точку зрения другого человека и оказываются более эффективными в передаче коммуникативных сообщений (Rubin, Henzl, 1984). Таким образом, когнитивно-сложные индивиды способны к восприятию тонов и полутонов, в отличие от когнитивно-простых, которые видят мир в «черно-белых» красках. Размерность пространства межличностного восприятия (п. 1) отражает когнитивную сложность, однако при отсутствии однозначных критериев определения количества значимых главных компонент (Митина 2008) данный показатель не может быть удовлетворителен. Мы предлагаем использовать следующие два взаимодополняющих показателя (См.: Bell, 2004):

а) вклад первой компоненты в общую дисперсию. Психологический смысл показателя в первом случае обусловлен тем, что у более простых индивидов размерность пространства меньше, т.е. первая компонента-фактор принимает на себя нагрузки большинства пунктов и ее вклад в общую дисперсию по сравнению с другими компонентами существенно больше. Нагрузки по остальным компонентам оказываются незначимыми. В предельном случае выделяется только один фактор плохой – хороший, нравится – не нравится и его вклад в общую дисперсию стремится к 100%. Напротив, у людей более когнитивно-сложных категорий восприятия больше, и вклад в общую дисперсию по ним распределен более равномерно, что уменьшает вклад первой компоненты.

б) второй показатель – это усредненное значение абсолютных величин коэффициентов попарных корреляции всех первичных переменных. Чем более развит лингвистически человек, тем тоньше он чувствует различия между, казалось бы, синонимичными характеристиками, тем больше разница в их употреблении в качестве оценочных шкал, тем меньше величина корреляции между ними. Когнитивная простота в данном случае приводит к тому, что синонимия превращается в тождественность, а антонимия в полную противоположность.

Стоит отметить, что когнитивная простота в большинстве случаев трактуется, как неспособность индивида конструировать пространство социального окружения на основе множества независимых измерений. Высокая когнитивная сложность может свидетельствовать об отсутствии или недостаточной выраженности обобщенных семантических связей между первичными переменными в сознании респондента, о несформированности категориальной системы, хаотичности пространства первичных переменных. Такое может наблюдаться у больных шизофренией. Это не значит, что с помощью данной методики можно поставить диагноз шизофрении, но это может служить некоторым сигналом к обращению к психиатру. Таким образом, с точки зрения эффективного личностного функционирования правильнее говорить об оптимальном (нечрезмерном) уровне выраженности когнитивной сложности.

4. Мету социализации, т.е. степень того, насколько ребенок усвоил нормы и ценности общепринятые среди окружающих его взрослых. Можно говорить о прямом и косвенном способе измерения:

а) прямой способ измерения основывается на усредненном показателе самооценок тестируемого по социально одобряемым характеристикам: верный друг, добрый, умный, воспитанный, умелый. Маленький ребенок, оценивая себя, достаточно часто выдает желаемой за действительное. И если достоверность высоких оценок по указанным шкалам уязвима (и может быть объяснена высокой социальной желательностью), то эта социальная желательность в таком случае как раз и показывает нам, что ребенок адекватно понимает, какие качества являются социально одобряемыми.

б) косвенный способ измерения базируется на сопоставлении оценок сказочных персонажей ребенком и тем, как этих персонажей «принято» оценивать в обществе (с «нормативной» оценкой). «Нормативная» матрица оценок формируется на основе усреднения оценок персонажей взрослыми респондентами. В настоящее время нормативная матрица подсчитана на основе опроса 61 человека (30 родителей детей в возрасте 7-10 лет и 31 учителя

начальной школы). Их вполне можно называть экспертами, знающими «правильные» оценки, т.е. те оценки, которым они «обучают» детей. Сопоставлять два массива: матрицу ответов ребенка и «нормативную» матрицу, можно вычислив степень близости между ними. В настоящее время мы используем коэффициент корреляции Пирсона и (или) Евклидово расстояние. Пока не ясно, какой именно из двух показателей более точно отражает меру социализации, поэтому рекомендуем использовать оба. В первом случае, чем выше социализация, тем ближе к 1 вычисляемый показатель, во втором с ростом социализации показатель должен уменьшаться и стремиться к нулю.

5. Самооценку также можно измерять прямым и косвенным способами. Прямой способ анализирует оценки, который ребенок поставил себе по всем первичным шкалам, затем получившиеся на их основе факторные баллы по выделяемым категориям. Косвенный способ позволяет соотнести самооценку ребенка и его оценки других персонажей. В результате можно описать получившийся образ ребенка не в терминах личностных характеристик, которые у него выражены и, наоборот, не выражены в максимальной степени, а терминах героев сказок, которые, по мнению ребенка, обладают схожими характеристиками или, наоборот, являются его антиподами.

6. Оценку значимых взрослых получают аналогично самооценке: прямую (на основе анализа первичных оценок данных ребенком взрослому и вычисленных факторных баллов в семантическом пространстве) и косвенную (через анализ близких и далеких по отношению к этому взрослому сказочных персонажей).

7. Идентификацию со значимым взрослым. Можно говорить о двух уровнях этой идентификации: эксплицитном и имплицитном. На эксплицитном уровне мы имеем дело с предположениями ребенка о том, похож ли он на маму и папу или нет. А на имплицитном уровне мы имеем дело с приписыванием сходных личностных качеств при оценке себя и значимого взрослого, а так же со сходной картиной мира. Методика позволяет вычислять имплицитное сходство двумя способами:

а) первый основывается на вычислении расстояний между образом ребенка и образом взрослого в пространстве первичных характеристик. Чем ближе эти два образа, тем больше идентификация.

б) другой вариант – сопоставление содержания сознания. Идентифицируясь со взрослым, ребенок начинает смотреть на мир глазами этого взрослого. В результате, чем сильнее идентификация, тем более схожими должны быть матрицы ответов ребенка и взрослого. Меры сходства вычисляем аналогично п 4б с помощью евклидова расстояния и коэффициента корреляции Пирона.

В ходе проведения эмпирического исследования с использованием методики: «Сказочный семантический дифференциал» (участвовало 95 детей 7-10 лет обоего пола московских школ, 30 родителей и 31 учитель) было выявлено, что:

- Показатели когнитивной простоты и социализации являются нормально распределенными;
- Когнитивная простота:
  - уменьшается с возрастом: у взрослых значимо ниже, чем у детей;
  - выше у детей, которых родители и учителя характеризуют как имеющих проблемы в поведении и учебе;
  - не коррелирует с тестами интеллекта.
- Мера социализации
  - растет с возрастом;
  - ниже у «проблемных» детей;
  - отчасти коррелирует с методиками, измеряющими уровень социальной адаптации ребенка, и степень дифференцированности моральных и конвенциональных норм и т.п. («Оцени поступок» О.А.Карабановой, «Film test» Рене Жилия и т.п.).
- Мера идентификации с родителем выше, чем с учителем. Сопоставлялись близости оценок данных персонажам ребенком и тем или иным значимым взрослым. Степень

близости вычислялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона между массивами. С помощью критерия Стьюдента для связанных выборок было установлено что показатели корреляции для пар родитель – ребенок значимо выше чем для пар учитель – ребенок. Мы можем говорить о том, что межличностное восприятие ребенка в большей степени строится в соответствии с тем, какое оно у родителя, и пример дети в большей степени берут с родителей, а не с педагогов-воспитателей.

В качестве заключения можно сказать, что методика измеряет когнитивные показатели межличностного восприятия и самовосприятия, используется для детей 5-10 лет, т.е. в ситуации дефицита формализуемых психодиагностических методик, проста в использовании, методику трудно фальсифицировать, а компьютеризированная версия дает результат мгновенно.

### **Литература**

- Келли Дж. Психология личностных конструкторов. СПб.: Речь, 2000.  
Митина О.В. Математические методы для психологов. М.: Аспект пресс, 2008.  
Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.  
Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Эксмо, 2013.  
Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Мэнчук Т.И. Сказочный семантический дифференциал // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 148-161.  
Bell R.C. GRIDSTAT: A program for analyzing the data of a repertory grid [Computer software] (Version 4.0). Melbourne, Australia: University of Melbourne, 2004.  
Rubin R.B., Henzl S.A. Cognitive complexity, communication competence and verbal ability // Communication Quarterly. 1984. №32 P. 263-270.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ СЕПАРАЦИИ**

**Т. В. Петренко, Л. В. Сысоева**

**Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина,  
Краснодар, Россия**

Статья подготовлена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-16-23003 а(р)) и Администрации Краснодарского края

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследований взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений и различными типами сепарации в студенческом возрасте. Студенческий возраст рассматривается как завершающий этап процесса сепарации от родителей. Авторами приводится собственная категоризация типов сепарации, дается их характеристика. Представлен сравнительный анализ показателей родительского отношения в группах студентов с различными типами сепарации (успешный, конфликтный, противоречивый, кризисный).

Ключевые слова: сепарация, автономия, индивидуация, родительское отношение, успешный тип сепарации, противоречивый тип сепарации, кризисный тип сепарации, конфликтный тип сепарации, студенческий возраст.

## **STUDY OF RELATIONS WITH PARENTS FEATURES IN STUDENTS WITH VARIOUS TYPES OF SEPARATION**

**T. V. Petrenko, L. V. Sysoyeva**

**Kuban State Agrarian University, Krasnodar, Russia**

The article presents the results of theoretical and empirical studies of the relationship between the characteristics of child-parents relations and different types of separation in the student age. Student age is considered as the final stage of the separation process from parents. The authors cite their

own categorization of separation types, their characteristics are given. A comparative analysis of indicators of parental attitudes in groups of students with different types of separation (successful, conflict, contradictory, crisis) is presented.

Keywords: separation, autonomy, individuation, parental relation, successful type of separation, contradictory type of separation, crisis separation type, conflict separation type, student age.

Процессы личностной и профессиональной идентичности, саморазвития, самореализации напрямую связаны с успешным решением сепарационных противоречий в студенческом возрасте. Именно этот возраст считается завершающим периодом психологической сепарации от родителей, когда молодой человек должен справиться с внутренними и внешними противоречиями, научиться осуществлять независимый свободный выбор, самостоятельно принимать ответственные решения.

Необходимо отметить, что успешная сепарация является итогом предшествующего положительного опыта самостоятельности и независимости, постепенного своевременного отделения от близких, накопления необходимого багажа самостоятельных решений и поступков. Роль семьи в процессе сепарации трудно переоценить. Стиль родительского воспитания, особенности детско-родительских отношений не только в студенческом возрасте, но и на предыдущих возрастных этапах определяют успешность или неуспешность завершения сепарационных задач (Петренко, Сысоева, 2016).

В зарубежных исследованиях уделяется внимание изучению процесса сепарации от родителей в юношеском возрасте в контексте детско-родительских отношений (Josselson, 1980; Hoffman, Weiss, 1987; Haws, Mallinckrodt, 1998; Lapsley, Edgerton 2002; Haghbin, 2006; Bell, Bell, 2009; Barrera, Blumer, 2011). В отечественной психологии подчеркивается значимость родительского влияния на личностное становление, развитие в юношеском возрасте, а также успешность сепарации (Манухина, 2011; Дубинская, 2011; Боженко, 2012; Варга, 2012; Александрова, 2011; Сизицова, 2015). Из работ, направленных на исследование влияния родительского отношения на процессы сепарации в студенческом возрасте можно отметить исследования Puklek, Gril, Широка, Челябинской, Дзукаевой, Сытько, Потаповой. Так, Широка направила внимание на изучение взаимосвязи дочерне-материнских отношений и особенностей сепарации у девушек. В результате эмпирического исследования было выявлено, что положительное отношение ведет к позитивной, здоровой сепарации и переживанию собственной автономии как достаточно зрелой (Широка, 2011). Пуклек и Грил (Puklek, Gril, 2010), изучая паттерны индивидуации словенских юношей и девушек и их зависимость от восприятия собственных родителей, друзей, учителей, определили, что девушки/юноши с избегающим типом индивидуации оценивают менее благоприятно отношения во всех трех сферах.

Исходя из приведенных исследований, мы можем предположить, что существует прямая взаимосвязь между стилем воспитания, родительского отношения и постепенным формированием у ребенка автономной позиции, способности к успешной сепарации от родителей. Дисгармоничные типы воспитания способствуют развитию выученной беспомощности, зависимости от близких и других окружающих людей, внушаемости (Сысоева, Петренко, 2015). Другой крайностью при дисгармоничных типах воспитания может являться развитие сверхавтономии, отчужденности, изоляции. Но это дистанцирование скорее является своеобразной формой защиты на страх быть поглощенным отношениями с близкими и отражает также тенденцию зависимого поведения.

С целью изучения особенностей взаимоотношений студентов с родителями, определения взаимосвязи родительского отношения и различных типов сепарации, нами проведено исследование, в котором приняли участие студенты 1 курса бакалавриата Кубанского государственного аграрного университета им. И.Т. Трубилина в количестве 157 человек (98 девушек и 59 юношей). Для определения типа сепарации от родителей (успешного, конфликтного, противоречивого, кризисного) использовалась авторская методика. Успешный тип сепарации предполагает бесконфликтное, постепенное отделение от родителей при обоюдном детско-родительском согласии на изменения в отношениях. Конфликтный тип сепарации является самым напряженным, сопровож-

дается внешними конфликтами и противоречиями в процессе отделения от родителей. Противоречивый тип сепарации определяется сохраняющейся потребностью в поддержке, эмоциональной подпитке, в то же время юноша/девушка осознает и острую необходимость в самостоятельности и независимости от близких. Кризисный тип характеризуется зависимым поведением от родителей, невозможностью дифференцировать свои чувства, мысли от чувств и мыслей матери или отца (Луговский, Петренко, Сысоева, 2016).

Для изучения особенностей отношений студентов с родителями была использована методика ПоР (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2000). Данная методика изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом и юношеском возрасте. Методика направлена на изучение следующих значимых критериев родительского отношения: положительный интерес, враждебность, директивность, автономия, непоследовательность.

По результатам исследования нами выявлены значимые корреляционные связи между типами сепарации и показателями детско-родительских отношений в исследуемой выборке студентов. Так, обнаружена обратная корреляция успешного ( $r = -0,478$ ;  $p < 0,05$ ) и кризисного ( $r = -0,459$ ;  $p \leq 0,01$ ) типов сепарации с директивностью родительского отношения. Чем выше показатель успешности сепарации, тем меньше проявления директивности, авторитарности со стороны родителей. В случае кризисного типа сепарации этот феномен можно объяснить ярко выраженной зависимой позицией (рост показателя кризисного типа).

Наблюдается прямая корреляционная связь кризисного типа с позитивным интересом родителя ( $r = 0,302$ ;  $p < 0,1$ ), возрастание уровня зависимости от родителей определяет высокую позитивность в отношениях с ними, наличие взаимных положительных ожиданий, эмоциональной близости.

Конфликтный тип сепарации связан с непоследовательностью родительского отношения ( $r = -0,499$ ;  $p < 0,05$ ), что может являться катализатором напряженности взаимоотношений юноши/девушки с родителями. При противоречивом типе сепарации наблюдается сильная статистически значимая обратная связь со шкалой позитивного отношения родителей ( $r = -0,683$ ;  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, при данном типе сепарации преобладает отстраненность, эмоциональная невовлеченность родителей, с их стороны наблюдается отсутствие позитивного интереса.

Интересны результаты сравнительного анализа показателей методики ПоР в группах студентов с различными типами сепарации. Проверка статистически значимых различий и согласованности показателей осуществлялась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента. Наблюдается преобладание показателя «позитивный интерес» в группе студентов с кризисным типом сепарации, данный показатель выше, чем в группе студентов с успешным типом сепарации ( $p < 0,04$ ). Можно предположить, что очень высокие значения по данному показателю могут тормозить сепарационные процессы, так как родитель стремится к тандему с взрослым ребенком, лично включен в дела, события его жизни.

Показатели по шкале «директивность» преобладают в группе студентов как с кризисным типом сепарации ( $p < 0,01$ ), так и в группе с противоречивым типом сепарации ( $p < 0,03$ ). Сохранение родительского контроля, авторитарность в отношении к юноше/девушке, в одном случае, явилось иницирующим фактором развития зависимой позиции (кризисная сепарация), в другом случае способствовало усилению противоречий во взаимоотношениях с родителями, желанию отделиться (противоречивая сепарация).

У студентов с противоречивым типом сепарации обнаружены статистически значимые различия по шкале «непоследовательность» с группой студентов с успешным типом сепарации ( $p < 0,0003$ ). Можно предположить, что непоследовательность требований, оценок со стороны родителя рождает противоречивую позицию в процессе сепарации, желание приобрести независимость, самостоятельность, и в то же время, ожидание похвалы, позитивного отношения, поддержки. Статистически значимые различия между данными группами студентов обнаружены и по шкале «враждебность» ( $p < 0,01$ ). В группе студентов с противоречивым типом сепарации преобладает чувство родительской враждебности, неприятия, отвержения. Можно предположить, что сохраняющаяся детская позиция в отношениях «напрягает» и родителей,

вызывая также определенные конфликты и противоречия. Создается ситуация обоюдного недовольства отношениями, где доминируют разнонаправленные желания, потребности, и в итоге сдерживается взросление, сепарация.

Обобщая полученные данные, можно говорить о том, что успешный тип сепарации определяется демократичностью родительского отношения, установкой на партнерское взаимодействие, ситуацией равноправного соучастия, в которой роль взросления значительно повышается и юноша/девушка воспринимается родителями как самостоятельная и независимая личность. Психологическая картина детско-родительских взаимоотношений при кризисном типе сепарации определяется гиперопекой, сочетанием позитивной направленности с директивностью родительских требований. При конфликтном и противоречивом типах сепарации чаще всего прослеживается директивность, а также непоследовательность родительских требований, наличие конфликтных взаимоотношений между студентами и их родителями, что во многом определяется обоюдной неготовностью к необходимым изменениям в отношениях, личностным преобразованиям.

### **Литература**

Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Методика «Подростки о родителях» (ПоР): основные этапы апробации русскоязычной версии // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №5. С.86-95.

Луговский В.А. Теоретические подходы к анализу проблемы сепарации в отечественной и зарубежной психологии // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 119. С. 539-552.

Петренко Т.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 180-185

Сысоева Л. В. Стиль семейного воспитания как фактор формирования личностной автономии в студенческом возрасте // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития : мат-лы Междунар. (заочной) научно-практической конференции. 2015. С. 76-82.

Широка А.О. Эмпирическое исследование дочерне-материнских отношений девушек юношеского возраста // Научная библиотека Украины. Режим доступа: [nfo-library.com.ua/libs/stattya](http://nfo-library.com.ua/libs/stattya).

Puklek M., Gril A. Patterns of individuation in Slovenian adolescents and their relationship with adolescent's perceptions of parents, friends and teachers. Behavioral Psychology // *Psicología Conductual*. 2010. Vol. 18. N° 1. P. 119-138.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**Н. В. Помошкова**

**Академия ФСИН России, Рязань, Россия**

В работе представлены результаты исследований в сфере возрастной психологии и педагогики, рассмотрен интересующий нас период – юношество, основные характерные черты данного периода с точки зрения различных психологических школ, выделены главные задачи, возникающие у молодых людей в период юношеского возраста.

Ключевые слова: возрастной период, юношество, физическое созревание, формирование личности, формирование «Я-концепции».

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUTHFUL AGE**

**N. V. Pomoshchikova**

**Academy of Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia**

The results of researches in the sphere of developmental psychology and pedagogics are presented, the period interesting us – youth is considered, the main characteristic features of this period

from the point of view of various psychological schools are examined, the main tasks arising at young people in the period of youthful age are allocated.

Keywords: age period, youth, physical maturing, personality formation, self-concept formation.

Рассматриваемый нами период юношества – возрастной период, который следует за подростковым и предвосхищает зрелый возраст. Его возрастные границы размыты. Нижнюю границу юношества обычно относят к возрасту окончания школы – 16-17 лет, верхнюю связывают с завершением кризиса встречи со взрослостью, т.е. примерно 21-23 годам (Хухлаева и др., 2014, с.234). Данный возраст в разных периодизациях относится к разным возрастным периодам. Некоторые авторы относят его к юности (И.Ю. Кулагина), а другие – к ранней взрослости (Д.Биррен). Вторая фаза юности (18-25 лет) представляет собой начальный период зрелости. Л.С. Выготский относил данный возрастной период к начальному периоду зрелости.

Согласно И.С. Кону, «возраст от 18 до 23-25 лет является поздней юностью, началом взрослости. Данный период является взрослостью в биологическом и социальном плане, ведущей сферой деятельности является труд, происходит дифференциация профессиональных ролей» (Кон, 1989, с. 231). Как пишет И.А. Зимняя, «студенческий возраст 18-25 лет представляет собой особый период в жизни человека, предполагающий освоение профессиональных знаний, высокую социальную активность, интеграцию в новую социальную общность» (Зимняя, 2004, с. 124).

Юность – период развития человека, соответствующий переходу от возраста подросткового к самостоятельной взрослой жизни. Выделяются следующие хронологические границы юности: ранняя юность – старший школьный возраст (от 15 до 18 лет) и поздняя юность (от 18 до 23 лет). К концу юношеского возраста завершается физическое созревание.

Рассмотрим основные характерные черты юности (ранней взрослости) с точки зрения представителей различных психологических направлений.

По мнению З. Фрейда, «юность – это период сексуального возбуждения, тревожности, а иногда и личностных отклонений». В пубертатный период происходит кульминация серии изменений, цель которых – привести сексуальную жизнь ребенка к окончательной форме, нормальной для взрослого человека. Фрейд полагал, что в юности закладывается основа отношений индивида с противоположным полом в процессе выбора объекта любви.

Э.Эриксон описывает состоящий из восьми стадий процесс развития эго в виде последовательности психосоциальных кризисов. Рассмотрим интересующие нас стадии: юность и молодость. Юность (11-20 лет) – ключевая стадия для приобретения чувства идентичности. В это время подросток колеблется между положительным полюсом идентификации «я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и пр. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При удачном протекании кризиса подросткового возраста у юношей и девушек формируется чувство идентичности, при неблагоприятном – спутанная идентичность, сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы. Здесь Эриксон вводит совершенно оригинальный термин – «психологический мораторий», – которым обозначает кризисный период между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходят многомерные сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Кризис порождает состояние «диффузии идентичности», которая составляет основу специфической патологии юношеского возраста (Эриксон, 1996, 166)

Юношеский возраст по Э. Эриксону строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, и идентификацией и самоопределением. Если юноше не удастся решить эти задачи, у него формируется размытая идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение сосредоточиться на какой-то приоритетной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для поведения.

Молодость (с 21 до 25 лет) знаменует переход к решению уже собственно взрослых задач на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности. Молодые люди вступают в дружеские отношения, в брак, появляются дети. Решается глобальный вопрос о принципиальном выборе между этим широким полем установления дружеских и семейных связей с перспективой воспитания нового поколения – и изоляционизмом, свойственным людям со спутанной идентичностью и другими, еще более ранними ошибками в линии развития.

Роберт Селман, разработчик теории принятия социальной роли, выделил пять стадий принятия социальных ролей:

Стадия 0. Стадия недефференцированного эгоцентризма (с рождения до 6 лет).

Стадия 1. Дифференциальная стадия, стадия субъективной перспективы, или социально-информационная стадия (от 6 до 8 лет).

Стадия 2. Стадия саморефлексивного мышления, или взаимной перспективы (от 8 до 10 лет).

Стадия 3. Стадия перспективы третьего лица, или общей перспективы (от 10 до 12 лет).

Стадия 4. Стадия многосторонней и общественной перспективы (с юности до периода взрослости). Селман подчеркивает, что не все юноши и даже взрослые достигают четвертой стадии в своем социально-когнитивном развитии. Четвертая стадия соответствует формально-операционному уровню логического мышления по Пиаже и конвенциональной и постконвенциональной стадии морального развития по Кольбергу.

Особое место в изучении рассматриваемого возрастного периода занимает теория Эдуарда Шпрингера, считавшего, что внутренний мир индивида принципиально несводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Подростковый период Э.Шпрингер рассматривал внутри юношеского возраста (границы которого он определял от 13 до 19 лет у девочек, у мальчиков от 14 до 22 лет) – это прежде всего определенная стадия духовного развития, хотя оно и связано с комплексом психофизиологических процессов. Главные новообразования этого возраста — открытие «я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств, появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия «я» к практическому включению в различные виды жизнедеятельности (Фельдштейн, 1995, с. 132).

Положив в основу возрастной периодизации становление духовной жизни личности, Шпрингер делит юность на две фазы. Для 14-17-летних главная проблема – кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости; у 17-21-летних на первый план выступает «кризис оторванности», чувство одиночества и т.д. Шпрингер подробно описывает исторические условия и социальное положение юношества, его нравственное развитие, формирование правосознания, политическую активность, выбор профессии, становление мировоззрения.

Э. Шпрингер описывает три типа личности на стадии юности, которая характеризуется целостным усвоением норм и ценностей общества и реальным переходом к взрослой жизни:

- с резкими и бурными изменениями, с появлением внешних и внутренних конфликтов, когда происходит ломка или кардинальное изменение личности;
- с плавным и постепенным переходом, без заметных изменений в личности самого индивида;
- с сильным и быстрым процессом перестройки, но без внутренних конфликтов, когда подросток обладает силой, чтобы справиться с возникающими трудностями ради своего будущего.

По мнению О.В. Хухлаевой, Е.В. Зыкова, Г.В. Бубновой, основные задачи развития в юношестве определяются необходимостью проживания и разрешения кризиса встречи со взрослостью. Кризису предшествует предкризисное состояние, которое характеризуется детским идеалом молодых, верой в собственное всемогущество, ощущением буйства чувств и энергии. Они выделяли следующие периоды кризиса (Хухлаева и др., 2014, с. 231):

1. Период разрушения, характеризуется потерей интереса к общению, возникает ощущение пустоты внутри, апатия, нежелание что-либо делать, учиться. Появляется страх не достигнуть успеха в формировании новой взрослой идентичности.

2. Размывание представлений о самом себе. Возникает невозможность разобраться в самом себе, своих желаниях и возможностях. Появляются сомнения относительно выбора профессии. Иногда появляется страх взросления, желание снова стать маленьким, уйти от всех проблем. Наступает кризис идентичности, который дополняется кризисом интимности.

3. Период созидания. Характеризуется принятием ответственности за свою жизнь на самого себя, завершением выбора собственного пути в жизни. У молодых людей меняется отношение к жизни, меняется позиция в общении с взрослыми.

4. Обретение взрослой идентичности как итог кризиса.

Рассмотрим основные возрастно-психологические характеристики периода юности (ранней взрослости).

Я.И. Петров отмечает, что «в период с 18 до 30 лет наблюдаются наибольшие показатели по большинству видов памяти. Образная память подвержена наименьшим возрастным изменениям. Долговременная вербальная память в возрасте 18-35 лет характеризуется стабильностью» (Петров, 1974). В возрасте 18-21 года выделяется «показатель произвольного запоминания бессмысленных слогов, вокруг которого группируется большинство показателей мнемической функции и с которым связан комплекс аттенционных показателей, в центре которых находится объем внимания. Центральным также является логическое и практическое мышление.

По мнению И.А. Зимней, психологические особенности рассматриваемого возрастного периода детерминированы возрастными, индивидуально-психологическими показателями, социальным положением, принадлежностью к определенной социальной группе. В социально-психологическом аспекте по сравнению с другими группами населения студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время «студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости» (Зимняя, 2004, с.234). В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. «Студенчество, - по мнению Зимней, – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов» (там же, с. 238).

Как пишет Е.Ф. Рыбалко, «формирование личности определяется комплексом социальных условий (экономических, политических, правовых, моральных), условиями образования, воспитания и собственной активностью личности». Образ жизни человека тесно связан с его социальным статусом, положением в обществе. В период ранней взрослости человек приобретает независимость, собственный статус в обществе, осваивается широкий спектр социальных ролей. Развитие системы личностных ценностей, с точки зрения В.Д.Каширского, осуществляется путем перестройки иерархии личностных ценностей, изменением их наполненности. Молодые люди в период ранней взрослости помимо возрастных и социальных характеристик обладают индивидуально-типическими особенностями. Д.А. Парфенова в своей диссертации «Структурно-уровневые характеристики ценностно-смысловой сферы личности в связи с особенностями интеллектуального развития в период ранней взрослости» рассматривала исследование В.Т. Лисовского, посвященное микродинамике ценностных ориентаций

молодежи. Предметом исследования является выявление особенностей жизненных планов молодежи. Были получены следующие результаты: до 19 лет имеется направленность на получение образования, интересной работы, верных друзей, любимого человека; в 20-25 лет помимо обозначенных выше направленностей имеется ориентация на хорошие жилищные условия и материальную обеспеченность. То есть до 19 лет значимыми являются ценности саморазвития и общения, а в 20-25 лет также значимыми становятся материальные ценности.

По данным И.М. Сайсановой, в возрасте 20-30 лет наиболее значимыми ценностями являются: у мужчин – «общение», «материальный успех», «автономность», «здоровье», «отдых», «любовь», «свобода» и «уверенность в себе»; у женщин – «ценности безопасности», «служения людям», «автономности», «личностного роста», «уважения людей», «отдыха», «материального благополучия» и «счастливой семейной жизни».

Н.А. Журавлевой было проведено исследование динамики ценностных ориентаций молодежи под влиянием радикальных трансформаций российского общества. У молодых людей после острого экономического кризиса происходит переориентация с направленности на общение и самоутверждение на экономическую и деловую активность. Растет значимость прагматических ценностей, достижения делового успеха, материального благополучия, личной жизни, при этом снижается важность ценностей личностного роста, альтруистических ценностей (чуткость, счастья других), самоутверждение. Следовательно, ценностные ориентации молодежи отражают социально-экономические изменения в обществе и могут рассматривать в качестве показателя тенденций данных изменений (Журавлева, 2006).

Главными задачами юношеского возраста являются:

1) приобретение профессии. Важнейшей особенностью молодости является осуществление процесса профессионального самоопределения в качестве необходимой составляющей личностного самоопределения. Этап выбора профессии начинается не с поступления в то или иное учебное заведение, а с принятием решения работать по той или иной специальности;

2) определение социального статуса. По сравнению с подростковым возрастом в юности придается меньше значения внешним параметрам: одежде, обуви, фигуре. Уязвимым и важным становится притязание на успех, т.е. собственная способность к созданию чего-то значимого. Изменяется отношение к собственному прошлому – детству: появляется интерес к нему, тяга к его анализу, вместо подросткового отрицания в себе детских черт теперь возникает их принятие и разрешение самому себе иногда побыть ребенком;

3) создание семьи. В период юности обычно закладываются основы для формирования идентичности индивида как члена семейной пары, развитие половой идентификации заключается в подготовке к выбору брачного партнера. Это один из наиболее важных этапов в жизни человека, во многом определяющий его дальнейшую судьбу.

В заключение можно сделать следующие выводы. Рассматриваемый возрастной период (17-20 лет) характеризуется высоким уровнем развития познавательных процессов. На развитие ценностно-смысловой сферы оказывают влияние задачи: получение образования, профессии, посторонние личных отношений, создание семьи. Ведущий вид деятельности – учебно-профессиональная деятельность. Формируются четкая иерархия ценностей и Я-концепция.

## Литература

Бюлер Ш. Душевная жизнь юношества // Педология юности / под ред. И.Арямова. М.-Л.: Учпедгиз, 1931.

Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск, 1998.

Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 35-44.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004.

Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

Петров Я.И. Изменения мнемической функции у взрослых людей // Вопросы психологии. 1974. № 3.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

- Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.  
Хухлаева О.В., Зыков Е.В., Бубнова Г.В. Психология развития и возрастная психология. М., 2014.  
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Мысль, 1996.  
Яценко Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 80-90.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ХОДЕ ТРЕНИНГОВОГО ПРОЦЕССА**

**А. Е. Попел**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе определено, что практика проведения личностно-центрированных, поведенческих, когнитивных, мультимодальных и других тренингов убедительно свидетельствует о тесной взаимосвязи поведенческих, когнитивных, эмоционально-образных, биологических и экзистенциальных детерминант в эффективном достижении желаемых внутренних изменений личности.

Ключевые слова: тренинговый процесс, социально-психологический тренинг, внутренние факторы влияния, социальное поведение.

## **PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY CHANGES DURING TRAINING PROCESS**

**A. E. Popel**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The paper determines that the practice of carrying out personal-centered, behavioral, cognitive, multimodal and other trainings convincingly demonstrates the close relationship of behavioral, cognitive, emotional-figurative, biological and existential determinants in the effective achievement of the personality desired internal changes.

Keywords: training process, social-psychological training, influence internal factors, social behavior.

В основе разработки различных тренинговых программ лежат базовые принципы индивидуальной и групповой психотерапии, в силу этого, рассмотрение психологических основ личностных изменений в ходе тренингового процесса, рационально проводить в рамках анализа этих подходов. Одно из первых направлений групповой психотерапии, появившейся благодаря трудам К.Роджерса (Роджерс, 2001, с.363-374), стало основанием для построения личностно-центрированных тренингов. В личностно-центрированных, или клиент-центрированных тренингах подчеркивается особое значение Я-концепции людей, которые зависят от способностей, с помощью которых они осознают и определяют себя.

В практике личностно-центрированных тренингов особое внимание уделяется характеру межличностных отношений. Центральное исходное положение следующее: если тренеры создают определенную атмосферу при налаживании отношений с клиентами, то личность этих клиентов конструктивно меняется, при этом не дается никакая предварительная оценка. Личностно-центрированный тренер обеспечивает всем клиентам конгруэнтность в отношениях, и конечно положительное отношение и эмпатию. Определены шесть ключевых характеристик полноценно функционирующих, или самоактуализирующихся, людей: открытость для опыта,

рациональность, личностная ответственность, чувство собственного достоинства, способность к установлению и поддержанию хороших личных отношений и ведение этичного образа жизни.

Создание нужной атмосферы способствует тому, что у клиентов возникают ряд личностных изменений: возрастает конгруэнтность в отношениях, усиливаются чувство собственного достоинства и эмпатии. Следовательно, клиенты находятся в процессе становления личности и регулирования собственной жизни.

Создатель еще одного направления групповой психотерапии, гештальт-терапии, Ф.Перлз рассматривал его как экзистенциальный подход. Он видел человеческий организм как целостную систему, которая имеет возможность существовать только в определенной окружающей среде, таким образом, разделения «душа – тело» и «личность – окружающая среда» являются неверными. Жизнь организма характеризует собой непрерывной сменой состояний баланса и неустойчивости, причем, наличие у организма способности поддерживать гомеостаз позволяет ему удовлетворять свои потребности. Как только завершается один гештальт, сразу возникает другой. Граница контакта – это граница между организмом и окружающей средой, и конкретно здесь имеют место личностные изменения.

Целями тренингов является собой, в большей степени, поддержку самого себя, чем поддержку окружающей среды, поддержание контакта с собственными чувствами и экзистенциальным центром, в большей степени, самоактуализация, чем актуализация своего мысленного образа, развитие ответственности, способности выбора, и конечно же формировать и завершать сильные гештальты. Гештальт-тренеры акцентируют свое внимание на то, какие у их клиентов проблемы на границе контакта в данный конкретный момент. Элементами гештальт-подходов к практике тренингов являются использование методики осознания, симпатии и фрустрации, выявление фантазий, работы со сновидениями, применение методов драмы и, безусловно, различных правил и игр. Гештальт-тренеры не стараются вызвать у клиентов фрустрацию, как правило они склонны к самораскрытию и используют психоаналитические формулировки для описания структуры характера клиентов.

В интерпретации психологических основ личностных изменений определенный интерес представляет транзактный анализ, созданный Эриком Берном (Берн, 2004, с.27-43) и состоящий из теории личности, теории социальных взаимодействий и аналитического руководства для консультирования. Эго-состояния есть не что иное, как модели чувствования, мышления и поведения.

Каждый человек имеет три эго-состояния: Родитель, Взрослый и Ребенок, которые представляют собой взгляды, перенятые у родителей, соответствующую возрасту оценку действительности и пережитки детства индивидуума. При анализе эго-состояний внимание, как правило, концентрируется на эго-состояниях родителя и ребенка. Эго-состояние, которое на данный момент является наиболее детерминирующим, оказывает наибольшее влияние. Транзакции включают в себя обмен поглаживаниями или единицами признания между эго-состояниями тех, кто участвует в социальном взаимодействии. Транзакции между эго-состояниями могут быть дополнительными, перекрестными или скрытыми.

Главной целью транзактного анализа является достижение личностных изменений через развитие интегрированного Взрослого. Автономные люди характеризуются, прежде всего, осознанием, спонтанностью и интимностью. Тренеры и клиенты заключают контракты, в которых определяются цели достижения личностных изменений. Структурный анализ эго-состояний, транзактный анализ, анализ игры и сценария – вот подходы, используемые в практике транзактного анализа. Использование эго-грамм, трансформация матрицы сценария и применение гештальт-методов и упражнений являются достижениями в области транзактного анализа, позволяющими добиться личностных изменений.

Нельзя обойти вниманием еще один вид тренингов, также относящегося к гуманистическому направлению, тренинги по реализму. Их разработал У. Глассер. Первоначально его подход не имел в своей основе никакой систематической теории, но опирался на исходное положение о том, что люди несут ответственность за свои поступки. Тренинги по реализму

основаны на теории контроля. Смысл фундаментального положения теории контроля в том, что поведение людей всегда является проявлением попытки контролировать все вокруг с целью удовлетворения своих потребностей. Потребности людей можно разделить на физическую потребность в том, чтобы выжить и психологические потребности в принадлежности, силе, свободе и развлечении. Люди создают личные альбомы, которые состоят из находящихся в их воображении картин. На этих картинах изображено то, как люди удовлетворяют свои потребности, получают желаемое. Изменения целостной личности состоят из четырех компонентов: действия, мышления, чувствования и физиологии. Люди как системы контроля ведут себя таким образом, что у них появляется возможность получить те образы изменений, в которых они нуждаются.

Главная цель тренингов по реализму (Ментс, 2006, с.45-52) – помочь клиентам установить эффективный контроль над своей жизнью. Тренеры обучают клиентов поведению, которое даст им возможность преуспеть. Никаких оправданий и никаких наказаний – два основных принципа, на которые следует ориентироваться при оценке продвижения клиента в направлении личностных изменений.

Особый интерес в рамках изучаемой темы представляют методы в поведенческих тренингах, основанных главным образом, на принципах научения, а также на клиническом опыте и опыте консультирования. Цели поведенческого тренинга следующие: ознакомление с основами адаптивного поведения и усиление такого поведения, ослабление и устранение неадекватных видов поведения и снижение уровня нежелательных страхов и тревог. Поведенческие тренинги начинаются с поведенческой оценки, которая проводится для определения целей и методов работы.

Достижение личностных изменений подразумевает участие консультанта в формировании и репетиции поведения клиента в различных ситуациях. Ассертивный тренинг, или обучение точной передаче положительных и отрицательных чувств без торможения или агрессии, является основным элементом репетиции поведения. Методы подкрепления нацелены на изменение поведения посредством изменения его последствий. Тренинги можно рассматривать как процесс социального влияния или подкрепления. Рассматриваются способы идентификации того, в чем клиенты находят подкрепление. Программа подкрепления и жетонная система используются с целью изменения поведения и отдельных индивидуумов, и групп. Жетоны – это материальные условные подкрепляющие стимулы, которые могут быть обменяны на подкрепляющие дублирующие стимулы, такие как призы и пища. Тренеры могут помогать клиентам, увеличивая количество доступных подкрепляющих стимулов и делая стимулирование более разнообразным. Кроме того, тренеры могут учить клиентов управлять стимулами, связанными с адаптивными и неадекватными реакциями, а также использовать позитивные и негативные подкрепления.

Следующее направление поведенческих тренингов, рационально-эмотивные поведенческие тренинги (РЭПТ) (Лазарус, 2010, с.76-89) основываются на подходе, делающем акцент на взаимодействии чувства, поведения и когнитивного процесса. Фундаментальными человеческими целями являются выживание, свобода от боли и счастье. Люди биологически склонны и к актуализации самих себя, и к пребыванию в иррациональном состоянии, а также в некоторой степени, к свободному выбору. Преследуя свои цели, люди сталкиваются с несоответствующими эмоциями и обреченным на провал поведением, потому что они имеют жесткие, требующие в противовес предпочитающим, установки по отношению к активизирующим событиям. Помимо этого, у людей имеются производные жестких требующих установок, на пример, внушение страха, чувство бесполезности, предсказание постоянной неудачи. РЭПТ имеет две цели – оказание помощи клиентам в устранении эмоциональных блоков и расстройств и оказание им помощи в превращении в более полно функционирующих, или самоактуализирующихся, индивидов. Эти тренинги способствуют замене ригидного и жестко требующего мышления предпочитающим. Личностные изменения могут быть «неэлегантными», ведущими к удалению поведения, или «элегантными», порождающими эффективную новую фи-

лософию. Тренер РЭПТ – это преподаватель, который использует разнообразные когнитивные, эмоциональные и поведенческие методы с целью оказания клиентам помощи в рассмотрении с различных позиций их иррациональных установок и их производных таким образом, чтобы клиенты могли развивать эффективно достигать качественно нового уровня личностных изменений. Тренеры стремятся помогать клиентам сохранять изменения, делают главный упор на работе и практике.

В когнитивном тренинге, основы которого разработал А.Бек (Бек, Фримен, 2002, с.234-253) клиенты рассматриваются как несовершенные машины (процессоры), предназначенные для обработки информации. У людей могут протекать первичные когнитивные процессы и когнитивные процессы более высокого уровня. Помимо произвольных мыслей у людей есть схемы и автоматические мысли. Схемы – это относительно устойчивые когнитивные паттерны, которые влияют на убеждения людей. Будучи активизированными, дисфункциональные схемы и убеждения могут привести к систематическому искажению информации. Главная цель когнитивного тренинга – привести в действие систему проверки реальности, имеющейся у клиентов. Когнитивные тренеры учат клиентов оценивать и изменять свое мышление. Кроме того, они стремятся уменьшить выраженность симптомов и оказать клиентам помощь в развитии адаптивного поведения. Когнитивные методы используются с целью выявления и идентификации автоматических мыслей, проверки истинности автоматических мыслей и их исправления, идентификации лежащих в основе автоматических мыслей, убеждений и изменение этих убеждений. Поведенческие методы могут использоваться для поддержания как когнитивного, так и поведенческого изменения. Поведенческие методы включают в себя планирование деятельности, проведение экспериментов с целью оценки мышления, репетицию поведения и разыгрывание ролей. В когнитивном тренинге акцент делается на предотвращение рецидивов. Данный вид тренингов применяется достаточно широко.

Мультимодальные тренинги (Лазарус, 2010, с.76-89) – это технически эклектический подход, который подразумевает использование техник, скорее выбранных на основе эмпирических данных и потребностей клиентов, чем теоретически predetermined. Физиологически люди имеют различные пороги толерантности к отрицательным симптомам, таким как боль, фрустрация, стресс. В человеческой личности можно выделить семь дискретных, но взаимодействующих измерений, которые образуют акроним BASIC I.D.: поведение (behavior), аффект (affect), ощущение (sensation), образы (imagery), когниции (cognition), межличностные отношения (interpersonal), наркотическая, лекарственная зависимость и другие виды биологической зависимости (биология) (drugs). Люди, зачастую, реагируют на ситуации в соответствии со своими предпочитаемыми модальностями. Мультимодальные тренинги базируются на социально-когнитивной теории научения, однако не ограничиваются ею. Приобретение и сохранение многих эмоциональных проблем обуславливается наличием неправильной информации и отсутствием адекватной информации. Научение, в основном, происходит через бессознательные процессы. В процессе социального научения у людей формируются защитные реакции. Личности людей формируются и сохраняются при взаимодействии генетического фонда, социального научения и влияния окружающей среды. Цели мультимодального тренинга соответствуют основанным на BASIC I.D. потребностям клиента, хотя иногда полный анализ всех семи модальностей не требуется. Зачастую в основе данных в ходе первых встреч, и на основе ответов клиентов на Мультимодальный анкетный опрос, касающийся истории жизни, мультимодальные тренеры составляют профили модальности. Профили модальности – это таблицы BASIC I.D., в которых перечисляются проблемы и воздействия в пределах каждой модальности. Структурные профили показывают, как клиенты видят себя в каждом измерении BASIC I.D. отслеживание предполагает определение порядка, в котором клиенты располагают модальности, когда они порождают специфические отрицательные эмоции, например, ощущения могут «запустить» когниции. При выборе техник мультимодальные тренеры уделяют большое внимание эмпирическим данным. Тренеры начинают с наиболее логичных и очевидных техник. Они пытаются применять техники, принимающие во внимание «уникальные характерные черты» клиентов. Рассматриваются основные мультимодальные техники для

каждой из семи модальностей. BASIC I.D. обеспечивает формирование структуры, в рамках которой оцениваются успехи клиента. Мультимодальные тренинги используются не только как часть индивидуальной работы с клиентами, но и как элемент работы с группами.

Тренинги по жизненным умениям – представляют собой интегрирующий подход, направленный на оказание клиентам содействия в развитии навыков самопомощи. Сторонники данного подхода проводят различия между биологической и психологической жизнью. Жизненные умения представляют собой наборы вариантов выбора, которые люди реализуют в сферах применения конкретных навыков. Практика тренингов по жизненным умениям выражается на языке навыков. При этом последовательно используется концепция навыков для описания и анализа мыслей и деятельности людей. В каждой из областей применения навыков люди могут обладать как развитыми, так и недостаточно развитыми навыками (дефицитом поведения). Существуют три формы «Я»: Природное «Я», Выученное «Я», состоящее как из представления о самом себе, так и из жизненных умений, Исполнительное «Я», или Выбирающее «Я». У всех людей есть побуждающее к действию стремление к выживанию, сохранению и развитию самих себя. Люди несут личную ответственность за свою психологическую жизнь. Им требуется мужество, чтобы противостоять трудностям, отказываться от недостаточно развитых жизненных умений, приобретать, поддерживать и развивать «сильные» жизненные умения. Тренинги жизненных умений сосредотачиваются на владении как самими жизненными навыками, так и соответствующим языком. В приобретении как сильных, так и ущербных жизненных умений играют большую роль поддерживающие отношения, обучение на основе примера и последствий, инструктирование и самоинструктирование, получение информации, благоприятные возможности и опыт, связанный с тревогой и доверием. Тренинги по жизненным умениям ставят две основные цели: развитие навыков, позволяющих справляться с определенными проблемами, существующих сегодня и могут возникнуть в будущем, и формирование умелых людей. Умелый человек обладает «сильными» жизненными навыками в каждой из существующих областей, укрепляющих психологическую жизнь: реактивность, реализм, налаживание связи, вознаграждающая деятельность и «добро-и-зло». Тренинги по жизненным умениям также применяются при решении экзистенциальных проблем, зачастую с которыми сталкивается человек.

Таким образом, в основе разработки различных тренинговых программ лежат основные положения индивидуальной и групповой психотерапии. Трактовка психологических основ личностных изменений в ходе тренингового процесса определяется базовыми принципами конкретной психотерапевтической школы. В современной психотерапии стали заметны интегративные процессы, реализованные в частности в слиянии поведенческого и когнитивного подходов. Это позволяет рассматривать личностные изменения в качестве результата мультимодального взаимодействия различных социально-психологических детерминант.

### **Литература**

Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2002.

Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2010.

Ментс М. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. СПб.: Питер, 2001.

Роджерс К. Становление личности. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001.

## **ПАРАМЕТРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**

**О. В. Ракитина**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия**

Анализируются вопросы взаимодействия научных руководителей и студентов. Рассмотрены параметры продуктивного взаимодействия: мотивированность студента на профессиональные достижения по профилю выбранной специальности; сочетание самостоятельности (свободы) студента и контроля (координации) его работы научным руководителем и др. Проанализированы результаты эмпирического исследования взаимодействия студентов бакалавриата и магистратуры и научных руководителей. Показано значение взаимодействия для эффективной научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, взаимодействие, научный руководитель, студент, бакалавриат, магистратура.

## **PARAMETERS OF INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK**

**O. V. Rakitina**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

This article examines the issues of cooperation between scientific advisors and students. It describes the parameters of productive interaction: student motivation for professional achievements in the chosen specialty; a combination of the student's independence (freedom) and control (coordination) of his work by the scientific advisor, etc. The results of an empirical study of the interaction of bachelor and master students and scientific advisors are analyzed. The article shows the importance of cooperation for effective research work of students.

Keywords: scientific research activities, interaction, scientific advisor, student, bachelor course degree, master course.

Содержанием ФГОС ВО определено, что научно-исследовательская и педагогическая деятельность – основные виды профессиональной деятельности выпускников академического бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Эффективность научно-исследовательской работы студентов – будущих психологов определяется различными факторами. В значительной степени качеством взаимодействия с научным руководителем.

Для обеспечения научно-исследовательской продуктивности, поддержания внутренней мотивации студенту необходима самостоятельность, возможность управлять своей деятельностью. При этом результаты научно-исследовательской работы (НИР) должны соответствовать требованиям, которые сложились в данном научном сообществе, в конкретном образовательном учреждении. Эти функции контроля и координации работы студента возложены прежде всего на научного руководителя. Исследованием вопроса о соотношении «свободы и координации» в работе ученых еще в 1973 году занимались Д. Пельц и Ф. Эндрюс. Обратимся к результатам их исследований, поскольку на наш взгляд они могут быть экстраполированы и на современную практику организации НИР в вузе.

При исследовании особенностей коммуникаций ученых Д. Пельц и Ф. Эндрюс выявили критерии, показавшие устойчивую взаимосвязь между продуктивностью ученого и коммуникацией (Пельц, Эндрюс, 1973). Такими показателями оказались: 1) частота контактов с коллегами (те, кто сравнительно часто общается со своими коллегами, имели тенденцию к более высоким показателям продуктивности); 2) время, затрачиваемое на общение (чем больше времени ученый

уделяет контактам со своими коллегами, тем выше его продуктивность); 3) количество коллег, с которыми ученый обменивался информацией (более высокой продуктивностью отличаются те ученые, которые больше общаются с коллегами); 4) инициативность контактов (если контакты осуществляются целенаправленно по инициативе самого ученого, то это сопровождается более высокой «отдачей», чем при случайных, внеплановых контактах); 5) частота контактов с авторитетными коллегами, число таких коллег в собственной группе и в других группах данного учреждения (эти характеристики являются стимулирующими факторами, т.к. они положительно коррелируют со всеми показателями научной продуктивности).

Д. Пельц и Ф. Эндрюс пишут: «Многие работы по вопросам организации науки исходят из того, что свобода и координация научных исследований несовместимы. По нашим данным, сочетание свободы и координации не только возможно, но полезно для самого ученого в тех случаях, когда он привлекает несколько других людей для определения своих научных заданий, но в то же время сохраняет существенное влияние на процесс принятия решений» (Пельц, Эндрюс, 1973, с 70). Исследование показало: «Высокая производительность наблюдалась во всех случаях, когда решение принимал сам ученый совместно со своим шефом (...) или совместно со своими коллегами» (Пельц, Эндрюс, 1973, с 38). Далее исследователи резюмируют: «Тот человек, кому «указывает» лишь его шеф, а сам он в этом голоса не имеет, не является продуктивным работником» (Пельц, Эндрюс, 1973, с 72). С полным основанием это можно отнести и к взаимодействию научного руководителя и обучающегося.

При этом необходимо отметить очень важный параметр в системе взаимодействия студента и научного руководителя в современных условиях – позиция студента по отношению к будущей специальности (Смирнов, Губа, Зименкова, Сафонова, Чуйкина, 2015). Одни студенты хотят получать знания, необходимые, чтобы работать по специальности и рассматривают свое обучение именно с этой точки зрения. Для другой категории студентов, «кто не пережил обращения в специальность, обучение означает, что им предстоит потерять столько-то времени» (Смирнов, Губа, Зименкова, Сафонова, Чуйкина, с. 554). По нашему наблюдению, эти немотивированные на профессиональные достижения студенты – «или потому, что они не мотивированы на них вовсе, или потому, что они были мотивированы на получение какого-то другого образования» (Смирнов, Губа, Зименкова, Сафонова, Чуйкина, с. 554-555) явление типичное именно для ступени бакалавриата (заметим, что в магистратуре такие студенты встречаются гораздо реже, поэтому и взаимодействие магистрантов с научными руководителями осуществляется на более высоком, продуктивном уровне, далее мы рассмотрим этот аспект). Значительное влияние на формирование этого «немотивированного студенческого типажа» (Смирнов, Губа, Зименкова, Сафонова, Чуйкина, с. 554) оказывает тот факт, что «сегодня в России получение высшего образования – социальный императив» (Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов..., 2012, с. 291). По данным Г. Андрущак и М. Юдкевич в последние годы доля поступивших в вузы от общего числа 17-летних молодых людей достигла 90 % (Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов, 2012). Работа в области НИР с этой категорией студентов представляет существенную трудность для преподавателя именно в силу того, что исследовательская работа не имеет для таких студентов личностного смысла, не будет им нужна в будущей профессиональной жизни, неинтересна и очень трудна.

Д. Пельц и Ф. Эндрюс также установили, что те ученые, которые встречаются со своими наиболее авторитетными коллегами, имеют тенденцию работать более продуктивно, чем те, кто меньше контактирует с коллегами: «Чем больше тех, кого это интересует, тем лучше ученый работает (проявляет себя)» (Пельц, Эндрюс, 1973, с. 38). В этом нам видится значение научно-практических конференций для формирования исследовательской компетентности студентов и аспирантов.

Обращаясь к руководителям, Д. Пельц и Ф. Эндрюс пишут: «Все, что Вы можете сделать, способствуя установлению этих форм контактов, действовало бы в правильном направлении. Организуйте бригады, группы, комитеты, оценочные комиссии, может быть, коллек-

тивные встречи за завтраком; но во всех случаях постарайтесь, чтобы атмосфера была свободной, ненапряженной. Ведь цель — дружеское общение между отдельными учеными, а не сложный или строгий регламент формальных встреч, собраний и т. п. Одна важная вещь, зависящая от Вас как руководителя, состоит в том, чтобы люди, работающие в родственных областях, были обязательно в курсе дела своих коллег, знали, чем они интересуются, над какими проблемами работают. Если это условие соблюдено, то Ваши работники будут сами стремиться к контактам, которые обещают быть полезными» (Пельц, Эндрюс, 1973, с. 104). Отсюда следует целесообразность проведения внутривузовских научно-практических мероприятий междисциплинарной направленности (например, совместных семинаров и конференций с участием студентов-психологов, педагогов, филологов и т.д.).

В проведенном нами исследовании (Ракитина, 2014а; Ракитина, 2014b) также изучались различные аспекты взаимодействия в области НИР, но в системе вуза. В данной статье рассмотрим только три: 1) удовлетворенность взаимодействием обучающегося с научным руководителем; 2) учет студентом замечаний и предложений научного руководителя; 3) баланс вклада сторон в исследовательскую работу. Последний показатель мало используется в исследованиях эффективности НИР, однако отметим, что он входил в систему критериев Д. Пельца и Ф. Эндрюса. Поскольку мы исходим из понимания эффективности НИР как соотношения полученного результата работы, отвечающего определенным требованиям и совокупности затрат, мы также считаем данный критерий необходимым.

Исследование, проведенное на ступени бакалавриата показало, что треть студентов полностью устраивают отношения с научным руководителем; 37% оценивают взаимодействие в целом как удовлетворительное, но имеющее недостатки; 28% опрошенных недовольны взаимодействием и 10% оценивают отношения с руководителем как совершенно неблагоприятные. Треть научных руководителей (26%) полностью удовлетворены совместной работой со студентами, почти 40% отмечают некоторые недостатки, 34% недовольны взаимодействием. В связи с этим интересны результаты исследования отношения студентов к НИР (Миронов, Майкова, 2004), согласно которым высоким уровнем внутренней мотивации характеризуются менее 1/10 от всего студенчества вуза, около 60% от общего числа студентов не испытывает интереса к НИР.

По данным нашего исследования (Ракитина, 2015; Ракитина, 2016), две трети студентов (67%) считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу значительно больше, чем вклад научного руководителя. Научные руководители отмечают, что таких работ только 21%. Соразмерность вклада научные руководители отмечают в 40% случаях, а студенты — только в 20%. Существенный вклад научного руководителя в работу признают 10% студентов, а по мнению преподавателей таких работ больше — 23%. 56% студентов считают, что учитывают все замечания и предложения, по мнению преподавателей это делают только 42% студентов. Треть студентов учитывают только часть замечаний, 5% студентов признаются, что практически не учитывают замечания и предложения научного руководителя.

У студентов магистратуры удовлетворенность взаимодействием с научным руководителем выше — около 70% магистрантов абсолютно довольны; 15% отмечают отдельные недостатки; 8% недовольны взаимодействием. Среди научных руководителей 33% довольны сотрудничеством; 58% считают, что взаимодействие могло быть более продуктивным; в 8% случаях взаимодействие с конкретными студентами совершенно не устраивает. Треть студентов считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу и вклад научного руководителя соразмерны. С этим согласны 67% научных руководителей. Треть студентов оценивают свой вклад в НИР как значительно более существенный, чем вклад научного руководителя. По мнению последних таких работ всего 8%. Более трети студентов признают, что вклад научного руководителя в работу значительно больше, чем их собственный. По оценкам преподавателей таких работ всего 17%. Максимально учитывать замечания и предложения научного руководителя стараются 80% магистрантов. Частично учитывают замечания 8%. Таким образом, взаимодействие магистрантов и научных руководителей осуществляется на более высоком качественном уровне, удовлетворенность взаимодействием повышается.

Помимо сказанного, при определении продуктивности взаимодействия студентов и научных руководителей необходимо учитывать и выявленный в ходе эмпирических исследований эффект «смещения социальной перцепции» в системе отношений «руководитель-подчиненный» (Антоненко, Карицкий, 2016). По нашему мнению, вывод И.В. Антоненко и И.Н. Карицкого о том, что тип личности в структуре отношений управления предопределяет особенности социальной перцепции этих отношений и, соответственно, поведение индивидов в организации, может найти свое подтверждение и в системе «студент–преподаватель».

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Качество научно-исследовательской деятельности студента во многом определяется особенностями его взаимодействия с научным руководителем.

2. Важными параметрами, определяющими продуктивность взаимодействия студента и научного руководителя, являются: мотивированность студента на профессиональные достижения по профилю выбранной специальности; сочетание самостоятельности (свободы) студента и контроля (координации) его работы научным руководителем; тип руководства и тип подчинения; удовлетворенность сторон взаимодействием; учет студентом замечаний и предложений научного руководителя; сбалансированность вклада студента и преподавателя в исследовательскую работу; частота контактов с другими студентами и преподавателями (не только с научным руководителем); время, затрачиваемое на общение; количество участников, с которыми студент обменивается научной информацией; инициативность контактов; частота контактов с авторитетными лицами, как в своем вузе так и в других организациях.

### Литература

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психологические типы подчиненных // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 7 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С. 39-47.

Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / под ред. Ф. Альтбаха, Л. Райсберг, М. Юдкевич, Г. Андрушака, И. Пачеко. М.: Высшая школа экономики, 2012.

Миронов В.А., Майкова Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов. Тверь: ТГТУ, 2004.

Пельц Д., Эндриус Ф. Ученые в организациях: об оптимальных условиях для исследований и разработок. М.: Прогресс, 1973.

Ракитина О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Приволжский научный вестник. 2014а. № 11 (39). Ч. 2. С. 177-182.

Ракитина О.В. Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей в системе дополнительного профессионального образования: психолого-педагогический аспект // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: мат-лы Шестой Всерос. научно-практ. интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014б. С. 39-44.

Ракитина О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: ИП РАН, 2015. С. 385-415.

Ракитина О.В. К вопросу о видах профессиональной деятельности психолога // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 8 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С. 73-78.

Ракитина О.В. Профессиональные роли преподавателя психологии в вузе: к постановке проблемы // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 6 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С. 122-127.

Смирнов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах. М.: Новое литературное обозрение, 2015.

# **О СУБЪЕКТИВНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ВИДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ)**

**О. В. Ракитина**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского  
Ярославль, Россия**

Рассматриваются области профессиональной деятельности практического психолога в сфере образования (психологическая теория, психологическая практика, управленческая деятельность, исследовательская деятельность, педагогическая деятельность). Приведены результаты анкетирования магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» о значимых видах деятельности на ступени образования и в будущей профессии. Выявлен приоритет психологической практики. Проанализированы проблемы исследовательской работы в аспекте деятельности практического психолога.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессиональная деятельность; профессиональная подготовка, магистратура, психологическая практика, исследовательская деятельность.

## **ON SUBJECTIVE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS (ON RESULTS OF SURVEY OF FIRST YEAR UNDERGRADUATES)**

**O. V. Rakitina**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

This article examines the areas of professional activity of a practical psychologist in the field of education (psychological theory, psychological practice, management activity, research activity, pedagogical activity). The results of the survey of undergraduates of "Psychological-pedagogical education" direction about the significant activities on the level of education and their future profession. The author identifies the priority of psychological practice. The problems of research work in the aspect of the practical psychologist's activity are analyzed.

Keywords: educational psychologist, professional activity; professional training, master course, psychological practice, research activity.

Качество высшего образования в области подготовки психологов определяется востребованностью субъекта профессиональной деятельности, его мобильностью, способностью работать в сложных условиях современного образования, эффективно осуществляя самые разные трудовые функции. ФГОС ВО по направлению магистерской подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» предусматривает следующие виды профессиональной деятельности, которые осваивают и реализуют студенты в процессе обучения: 1) для программы академической магистратуры – научно-исследовательская и педагогическая; 2) для прикладной магистратуры – практикоориентированная деятельность. При этом данным стандартом предусмотрено, что по окончании магистратуры выпускник должен быть готов осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; педагогическая деятельность; научно-исследовательская; научно-методическая; организационно-управленческая деятельность.

Профессиональный стандарт "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" в качестве основного вида профессиональной деятельности обозначает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, т.е. практикоориентированную работу. Психологическая практика – это особая область психологических услуг (Василюк, 2003). Анализ трудовых функций, которые составляют содержание работы практического психолога в сфере об-

разования, показывает, что в нее, помимо собственно практической работы, включены компоненты научно-исследовательской, методической и организационной деятельности. Ранее мы анализировали проблему профессиональных ролей и видов профессиональной деятельности психолога (Ракитина, 2015; Ракитина, 2016). В разное время отечественными и зарубежными авторами были выделены следующие ипостаси психолога: «психолог-исследователь», «психолог-теоретик», «психолог-практик», «психолог-менеджер», «психолог-администратор», «психолог-эксперт», «психолог-историк», «психолог-преподаватель» и др.

Почти пятнадцать лет назад Ф.Е. Василюк писал: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности расщепленной личности: у них нет взаимного интереса друг к другу, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о «звездах» психологической практики)» (Василюк, 2003, с. 90).

О том же пишет В.Т. Кудрявцев: «Практическая, прикладная психология ныне процветает. Процветает в качестве... “сферы услуг”. А академическая психология, за редкими исключениями, существует и развивается параллельно ей. Во всем мире академическая и прикладная психология – “потусторонние” друг другу сферы деятельности психологов. Академические и практические психологи “живут своей жизнью”. Они даже не встречаются на одних и тех же конференциях и семинарах. И порой слабо представляют себе, чем занимаются “коллеги”» (Кудрявцев, 2010, с. 14).

А.В. Юревич также выделяет две категории психологов – ориентированных на академическую науку и психологов-практиков (Юревич, 2014). Таким образом, виды профессиональной деятельности психолога рассматриваются как самостоятельные, по большей части разнонаправленные, иногда даже взаимоисключающие, реализуемые различными субъектами.

Сегодня ситуация постепенно меняется, прежде всего благодаря возможностям Интернета (появление в Интернете профессиональных сообществ, проведение различных конференций, профессиональных конкурсов, вебинаров, появление Интернет-изданий, групп в социальных сетях и пр.). Руководители институтов и ведущие психологи-практики если напрямую и не взаимодействуют, то уже знают о существовании друг друга, они, что называется, «на виду», а их имена «на слуху». Однако большого интереса к работе друг друга они по-прежнему не проявляют, профессиональный «центризм» остается. Продолжая мысль Ф.Е. Василюка, можно сказать, что психологи-теоретики, методологи и исследователи не видят значения практики, а психологи-практики не придают значение психологической теории, методологии и эмпирии.

Работа психолога, действующего в современном образовательном пространстве, требует осуществления самых разных трудовых функций и совмещения различных видов профессиональной деятельности: практической (консультативной, диагностической, коррекционно-развивающей, просветительской, профилактической), методической, педагогической, воспитательной, административной, исследовательской, экспертной и других. В современных условиях в деятельности психолога происходит интеграция этих трудовых функций (научно-исследовательской, практической, организационной и пр.). При этом какие-то из них являются главными, какие-то – дополнительными, вспомогательными. Например, исследовательская работа в деятельности педагога-психолога выполняет обслуживающую функцию. Таким образом, профессиональная «расщепленность», о которой пишет Ф.Е. Василюк, наблюдается уже в самом субъекте профессиональной деятельности. Можно предположить, что данное «расщепление» образуется еще на этапе профессиональной подготовки специалиста.

Для проверки этого предположения нами был проведен анкетирование на группе магистрантов первого года обучения (n=12) Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, обучающихся по программе «Психология в спорте» (заочная форма, направление «Психолого-педагогическое образование»). Данная магистерская программа была открыта в текущем учебном году. Целью опроса было определение субъек-

тивной значимости для магистрантов видов профессиональной деятельности как на этапе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

Магистрантам было предложено ранжировать по степени значимости виды (области) деятельности, которые они осуществляют, обучаясь в магистратуре (исследовательская деятельность, педагогическая деятельность, психологическая теория, психологическая практика, управленческая деятельность). Затем участникам исследования было предложено ранжировать виды профессиональной деятельности, которые они будут осуществлять по окончании магистратуры, как психологи системы образования. Понятно, что данные опроса нельзя экстраполировать на другие студенческие группы, однако они позволяют обозначить те проблемы, которые мы можем наблюдать в области профессиональной подготовки студентов бакалавриата и магистратуры.

Анализ результатов анкетирования позволил выделить наиболее важные области профессиональной деятельности для обучающихся. Прежде всего необходимо отметить приоритетное значение психологической практики (первое место) для магистрантов, при этом она сохранит свою первостепенную функцию и в профессиональной деятельности выпускника. Овладение психологической теорией – важная задача только на период обучения (в период обучения ей отведено также первое место, в будущей профессиональной деятельности – третье место). Данный факт объясняется тем, что большинство магистрантов не имеют психологического образования в качестве базового, они осознают необходимость формирования компетентности в различных областях психологии на профессиональном уровне. Но в предстоящей профессиональной деятельности планируют сосредоточиться на области практики. Возрастает роль педагогической деятельности: на этапе обучения она не особо значима (третье место), но магистранты сознают, что в будущем им предстоит заниматься педагогической работой (второе место). Управленческую деятельность большинство магистрантов не рассматривают в качестве перспективной (четвертое место). На этапе обучения в вузе это объясняется самим статусом студента. На следующих этапах профессионализации низкое рейтинговое место (также четвертое) может быть обусловлено проблемой карьерного роста практического психолога. На этапе профессиональной подготовки вопросы управления не являются главными для магистрантов. Однако можно прогнозировать, что эти вопросы приобретут актуальность и остроту на дальнейших этапах становления магистра как профессионала. Научно-исследовательская деятельность находится по сумме баллов на втором месте, но нужно отметить, что для половины магистрантов она имеет первостепенное значение. В будущей профессии ей отведено последнее (пятое) место. Считаем необходимым прокомментировать столь неоднозначное положение.

Общеизвестно, что качество эмпирического исследования, выполненного студентом в рамках выпускной квалификационной работы, определяется (наряду с другими параметрами), требованиями репрезентативности, необходимостью использования значительного количества эмпирических методик, обязательным применением нескольких методов вторичной математической статистики.

Общеизвестно также, что методики, отбираемые студентом для эмпирических изысканий, должны быть адекватны поставленным задачам и предмету исследования, их должно быть несколько. Однако при этом игнорируется тот факт, что каждая из отобранных методик разработана в рамках отдельных направлений, теорий и концепций. До сих пор открытым остается вопрос: к чему приводит подобное «методическое микширование»? Кроме того, на своем рабочем месте подобными диагностическими «батареями», состоящими из пяти, семи и более методик (именно столько и даже больше можно увидеть в квалификационных работах), психолог пользоваться не будет даже исходя из того, что для реализации подобных «масштабных» исследований у работающего специалиста просто не будет временных и личностных ресурсов. В области психологической практики для решения исследовательских задач такого числа методик и не требуется. Так, например, в области психологической экспертизы, в консультативной практике под конкретный запрос достаточно подобрать не более трех методик.

О проблеме репрезентативности следует сказать особо. По канонам академической науки выборка исследования должна быть не менее тридцати человек. Формирование выборки для квалификационной работы любого уровня (бакалаврской, магистерской, кандидатской, докторской) осуществляется по принципу «чем больше, тем лучше». Однако на своем рабочем месте практический психолог работает либо с отдельными субъектами, либо с реальными группами (семьей, классом, командой), численность которых не исчисляется десятками и сотнями человек. Следовательно, если магистрант планирует проводить исследование на конкретной группе, она априори не соответствует требованиям репрезентативности, хотя вполне подходит для отработки и реализации трудовых функций психологической практики. Заметим, что именно эти задачи являются важными для работодателя: насколько психолог может решать вопросы оказания психологической помощи (консультативной, коррекционной, профилактической и др.), как он может организовать взаимодействие субъектов, как может помочь в разрешении конфликтов, как может работать с актуальными состояниями человека и т.д.

Для подготовки магистерской диссертации студентам отводится два-два с половиной года, в зависимости от форм обучения. В профессиональной деятельности надобности в исследованиях формата магистерской диссертации не будет, за исключением студентов, ориентированных на карьеру ученого, а таких единицы. Это значит, что защищенная диссертация ляжет на полку, а большая часть компетенций, которые сформируются у выпускника магистратуры, не будет востребована на рабочем месте, а следовательно, будет утрачена. Данное положение вещей очень точно характеризует А.В. Юревич: «Выпускники психологических вузов вынуждены, в силу существующих образовательных стандартов, писать дипломы, представляющие собой мини-диссертации, построенные в соответствии с классическими стандартами академической науки (обзор исследований проблемы, гипотезы, эмпирическое исследование, статистический анализ полученных данных и т.д.) и тестирующие их способность заниматься академической наукой, в то время как подавляющая их часть идет в практику и заниматься наукой никогда не будет. Многие из них, получив классическое психологическое образование, затем направляются получать второе образование в учреждения, «доучивающие» их практической психологии» (Юревич, 2014, с. 301). Следовательно, при выполнении магистерской диссертации наряду с требованиями «классических стандартов академической науки», которым должны следовать магистранты, ориентированные на научную карьеру, целесообразно предусмотреть формат выпускных работ для магистрантов, нацеленных на практическую область психологии. В своей профессиональной деятельности они будут решать вопросы практического плана, и многие компетентности, сформированные в ходе выполнения магистерской диссертации не будут ими востребованы в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В структуре профессиональной деятельности магистранта различные виды работы (исследовательская работа, педагогическая деятельность, психологическая теория и практика, управленческая деятельность) неравнозначны. Существует разница в оценке значимости видов деятельности в процессе обучения в магистратуре и в будущей профессиональной деятельности.

2. Психологическая практика сохраняет приоритетное значение и на ступени профессиональной подготовки магистрантов и в их будущей деятельности.

3. На ступени магистратуры приоритет отдается подготовке магистерской диссертации. В профессиональной деятельности исследовательской работе в том виде и в тех объемах, какие требуются для магистерских диссертаций, отведена минимальная роль.

4. Содержание профессиональной подготовки выпускника магистратуры необходимо осуществлять с учетом синергетического характера будущей профессиональной деятельности. При выполнении магистерской диссертации наряду с требованиями «классических стандартов академической науки», которым должны следовать магистранты, ориентированные на научную карьеру, целесообразно предусмотреть иные требования для квалификационных работ магистрантов, нацеленных на область практической психологии.

## **Литература**

Васильюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003.

Кудрявцев В.Т. Практика – методологическая проблема культурно-исторической психологии // Журнал практического психолога. 2010. № 1. С. 13-22.

Ракитина О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: ИП РАН, 2015. С. 385-415.

Ракитина О.В. Журнал «Вопросы психологии» как актуальный ресурс по проблемам формирования психолога-преподавателя, ученого, практика // Вопросы психологии. 2016а. № 1. С. 29-44.

Ракитина О.В. К вопросу о видах профессиональной деятельности психолога // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международ. научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 8 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016б. С. 73-78.

Ракитина О.В. Направления личностно-профессионального развития психолога: анализ подходов // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016в. С. 324-328.

Ракитина О.В. Профессиональные роли преподавателя психологии в вузе: к постановке проблемы // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международ. научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 6 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: МГУДТ, 2016г. С. 122-127.

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

## **СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**М. А. Рябова**

**Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия**

В статье изложены результаты исследования ценностных ориентаций студентов из числа коренных малочисленных народов Севера (далее КМНС) и студентов некоренного населения, проживающих в Магадане. Было выявлено, что представления студентов из числа коренного и некоренного населения о значимых жизненных ценностях во многом схожи, при этом принадлежность к этнической группе КМНС не влияет на характер ценностных ориентаций студентов коренного населения.

Ключевые слова: представители коренных малочисленных народов Севера, юношеский возраст, ценностные ориентации, этническая группа.

## **SPECIFICS OF VALUE ORIENTATIONS OF INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH OF ADOLESCENCE**

**M. A. Ryabova**

**National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia**

The article contains the results of the study of the value orientations of students from the indigenous peoples of the North and students of the non-indigenous population of Magadan. It was revealed that the representations of students from the indigenous and non-indigenous population

about significant life values are similar in many respects, while belonging to the ethnic group of indigenous peoples does not influence the character of the value orientations of students of the indigenous population.

Keywords: indigenous peoples of the North, value orientations, adolescence, ethnic group.

Коренные малочисленные народы Севера (далее КМНС) являются особой группой ввиду своей малой численности, особого характера традиционного хозяйствования, специфического образа жизни, характера традиционных занятий, особого социального и культурного уклада (Бучек, 2009; 2012; Рябова, 2013; Серкин, 2001; 2008; Современные проблемы..., 2009). В этом качестве они представляют особую этническую ценность, в сохранении которой заинтересовано все мировое сообщество. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, на территории северо-востока России (Магаданской, Сахалинской области, Камчатского края, Корякского и Чукотского автономных округов и Республики Саха (Якутия)) проживает около 87000 человек, относящихся к коренным малочисленным народам Севера: алеуты, алыторцы, долганы, кереки, нанайцы, нивхи, ороки (ульта), ительмены, эвенки, камчадалы, коряки, чукчи, эвены, ороочи, эскимосы, юкагиры, чуванцы (Перепись населения, 2010). Основная часть КМНС проживает в населенных пунктах, где этническим большинством является некоренное население. Взаимодействие неравных по величине этносов нередко приводит к кризису традиционной культуры малочисленного этноса, формированию межэтнической напряженности (Рябова, 2013). Исследования по изучению коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Магаданской области свидетельствуют о том, что представители КМНС соотносят себя со своей этнической группой, и в их представлениях о себе преобладают положительные оценки. При этом статистически установлены факты того, что представителей коренного населения оценивают менее позитивно и сами представители КМНС это осознают. Эмпирически подтвержден факт снижения уровня привлекательности и симпатии к представителям КМНС в оценках некоренного населения, а так же выявлено положение доминирования некоренных этнических групп по отношению к коренным. То есть представители КМНС считают, что представители других этносов оценивают их менее положительно, а в действительности представители не коренного населения оценивают их хуже (Рябова, 2013, с. 63-69).

Ценностные ориентации в психологии рассматриваются как важнейшая составляющая структуры личности. Так, по мнению А.В.Серого и М.С.Яницкого ценностные ориентации являются важным компонентом мировоззрения личности, которое выражается в предпочтениях и стремлениях человека (Серый, Яницкий, 1999). Д.А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях (Леонтьев, 1992). Г.Олпорт понимает под ценностными ориентациями убеждения человека в том, что наиболее важно в жизни, а что – нет (Олпорт, 2002). По определению М. Рокича, ценностными ориентациями являются устойчивые убеждения в том, что существует определенный способ поведения или конечная цель, которые более предпочтительны с личной и социальной точек зрения, чем другой способ поведения или конечная цель (Леонтьев, 1992).

Авторами отмечается, что юношеский возраст является сензитивным периодом для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению целостной картины мира. Ценностные ориентации личности формируются и развиваются в процессе социализации. На различных этапах социализации их развитие неоднозначно и определяется совокупностью факторов, включающих семейное воспитание, институты образования, профессиональную деятельность, культурно-историческую обусловленность, этническую принадлежность и др. (Кон, 1979, Серый, Яницкий, 1999).

В нашем исследовании мы ставили цели, во-первых, сравнить особенности ценностных ориентаций студентов из числа КМНС и некоренного населения, во-вторых, определить специфику ценностных ориентаций студентов из числа КМНС, в-третьих, установить факт влияния принадлежности к этнической группе КМНС на характер ценностных ориентаций студентов коренного населения. Для изучения специфики ценностных ориентаций респондентов из

числа коренного и некоренного населения была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Данная методика включает в себя два списка, состоящих из 18 ценностей каждый, с краткой расшифровкой содержания каждой из ценностей. Испытуемым предлагается проранжировать ценности, поставив напротив каждой из них ранг от 1 до 18 в соответствии с индивидуальными предпочтениями.

Всего в исследовании приняли участие – 89 человек, студентов, обучающихся в г. Магадане, 39 - представители КМНС (эвены, коряки, чукчи) и 50 - представители некоренного населения, далее не КМНС (русские, украинцы, татары, азербайджанцы). Возраст испытуемых – от 16 до 23 лет.

Наиболее значимое место в структуре терминальных ценностей для представителей обоих исследуемых выборок студентов из числа коренного и некоренного населения занимают: «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)» и «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). «Здоровье» и «счастливая семейная жизнь» занимают два первых места в иерархии ценностей студентов, очевидным является факт, что вышеуказанные ценности определяются современным обществом как крайне важные в жизни каждого человека. Юношеский возраст, охватывающий период студенчества, связан с началом вступления во взрослую самостоятельную жизнь, формированием мировоззрения, выбором своей будущей профессии, развитием межличностных отношений (Кон, 1979). В этот период для юношей и девушек приобретают большое значение внутренние психологические проблемы, связанные с процессами социализации и представлением о своих будущих жизненных планах, поэтому ценности «наличие хороших и верных друзей», «развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)» и «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) занимают так же первые позиции.

Наиболее значимое место в структуре инструментальных ценностей для представителей обоих исследуемых выборок являются: воспитанность (хорошие манеры, умение себя вести); ответственность (чувство долга, способность держать свое слово); образованность (широта знаний, эрудированность, высокая общая культура); честность (правдивость, искренность); аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, соблюдать порядок в делах; жизнерадостность (чувство юмора). Мы можем говорить, что здесь группируются определенные этические ценности, связанные с приобщением к культуре, овладением определенной системой знаний и обучению навыкам, благодаря которым индивид может заниматься трудовой деятельностью и выполнять общественные функции.

Наименее значимыми терминальными ценностями для представителей обоих исследуемых выборок являются: красота природы и искусства (переживание прекрасного в окружающем мире, природе, в искусстве); развлечения (приятное, беззаботное времяпрепровождение, отсутствие необходимости выполнения определенных обязанностей); счастье других (благополучие, благосостояние, развитие и совершенствование других людей и человечества в целом); творчество (возможность развиваться в творческой деятельности); общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе, признание окружающими заслуг); продуктивная жизнь (максимальное использование своих возможностей, сил и способностей). Вышеперечисленные ценности можем обозначить как «абстрактные ценности», связанные с саморазвитием личности, совершенствованием выполняемой деятельности, при этом они оказываются наименее значимыми для студентов.

Наименее значимыми инструментальными ценностями для представителей обоих исследуемых выборок являются: высокие запросы (высокие требования к жизни и высокий уровень притязаний); непримиримость к недостаткам в себе и других; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в делах); чуткость (заботливость). Данные ценности больше связаны с профессиональной самореализацией, и так как большинство студентов еще не занимается профессиональной деятельностью, то эти ценности в настоящее время пока не являются приоритетными.

Для выявления статистически значимых различий между группами нами был использован U-критерий Манна-Уитни. При сопоставлении ценностных ориентаций студентов из числа КМНС и не КМНС, в блоке терминальных ценностей значимо больший средний ранг для группы коренных студентов имеет только одна ценность – это «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)» ( $p \leq 0,01$ ), сравнение остальных ценностей не обнаруживает значимых различий.

Полученные данные, свидетельствуют о том, что в целом структуры терминальных и инструментальных ценностей студентов КМНС и не КМНС схожи, но при этом студенты КМНС выше ценят красоту природы и искусства. Таким образом, результаты исследования говорят о схожести структур ценностных ориентаций студентов КМНС и не КМНС. Следовательно, мы можем говорить, что принадлежность к этнической группе КМНС не влияет на характер ценностных ориентаций студентов коренного населения. Предположительно, это связано с активными процессами ассимиляции, происходящими в среде коренного населения: современные представители КМНС уже ассимилировались в новых культурных условиях и не ведут традиционный образ жизни.

Для более подробного изучения ценностных ориентаций представителей из числа КМНС необходимо будет провести аналогичные исследования на выборке испытуемых из числа КМНС, ведущих традиционный образ жизни.

Выводы. В целом по выборке испытуемые из числа КМНС и не КМНС имеют схожие структуры терминальных и инструментальных ценностей: одинаково значимые первые позиции среди ценностей-целей занимают «здоровье» и «счастливая семейная жизнь», среди ценностей-средств – «воспитанность» и «образованность». Структуры терминальных и инструментальных ценностей студентов КМНС и не КМНС схожи, но при этом студенты КМНС выше ценят красоту природы и искусства. Приведенные данные показывают, что представления студентов из числа коренного населения о значимых жизненных ценностях не зависят от их принадлежности к этнической группе КМНС.

### **Литература**

Бучек А.А. Этнопсихологические исследования «малых» народов северо-востока России // Люди великого долга: мат-лы междунар. ист. XXVI Крашенинник. чтений. Петропавловск-Камчатский, 2009. С. 26-33.

Бучек А.А. Этническое самосознание личности в пространстве полиэтничного мира. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012.

Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979.

Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992.

Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.

Перепись населения 2010 года: <http://www.magadanstat.ru>

Рябова М.А. Специфика межэтнических стереотипов представителей коренных малочисленных народов Севера // Вестник КРАУНЦ. Серия: Гуманитарные науки. 2013. №1 (21). С. 63-69.

Серкин В.П., Соловечук В.Л. Межкультурная адаптация малочисленных коренных народностей: анализ представлений о собственной жизни // Уч. зап. кафедры психологии СМУ. Вып. 1. Магадан: Кордис, 2001. С. 118-127.

Серкин В.П. Проблемы системы образования коренных малочисленных народов Северо-Востока России в 2008 г. Магадан: Кордис, 2008.

Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.

Современные проблемы социокультурного развития коренных малочисленных народов Севера: мат-лы научно-практической конференции, 27-28 марта 2008 г. / Е.М.Кокорев и др. Магадан: СВГУ, 2009.

# **РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЭРГАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА**

**Ю. А. Самоненко, О. А. Жильцова**

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия**

Работа посвящена рассмотрению структуры содержания и направленности учения, позволяющей реализовать дидактические принципы сознательности и активности учащегося. Соблюдение этих принципов является главным условием формирования у школьника умения учиться. В качестве инструмента управления учебной деятельностью предлагается использовать понятие зоны ближайшего развития. Ее строение должно быть подобно структуре эргатической модели субъекта учебной и трудовой деятельности. Данная модель прошла успешную проверку в практике дополнительного образования.

Ключевые слова: принцип сознательности и активности, умение учиться, зона ближайшего развития, эргатическая модель учебной деятельности, дополнительное образование школьников.

## **IMPLEMENT OF DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSCIOUSNESS AND ACTIVITY BASED ON ERGATIC MODEL OF ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT**

**Yu. A. Samonenko, O. A. Zhiltsova**

**Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia**

The work deals with the structure of the content and orientation of the exercises allowing to implement didactic principles of consciousness and activity of the student. Adherence to these principles is the main condition for the formation of the student ability to learn. Its structure should be similar to the pattern of ergatic model of training. This model has been successfully using in practice.

Keywords: principle of consciousness and activity, ability to learn, zone of proximal development, ergatic model of training activities.

Принцип сознательности обучения является ведущим среди нормативных требований в реализации целей развивающего обучения. В педагогической науке предлагались различные подходы, позволяющие обеспечить умственное развитие школьника в процессе обучения и воспитания. Рассматривались в этом аспекте посильность и доступность обучения, изучались возможности опережающего обучения, проблемного метода, обучения укрупненными дидактическими единицами, исследовались место и роль подсказок и наводящих вопросов и т.д. В теории воспитания выработывались рекомендации по установлению оптимального общения ученика и учителя, активизирующего учебный процесс, социализацию и общее развитие ребенка.

В настоящее время принцип сознательности принято связывать с достижением одной из основных целей образования – формированием главной компетентности школьного периода – умения учиться самостоятельно. К числу фундаментальных понятий, необходимых для достижения поставленной цели, относится понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), выступающее действенным инструментом развития учащихся. За время, прошедшее после введения Л.С. Выготским в психологию этого понятия, проведено большое количество научных исследований и практических разработок, доказавших его фундаментальное значение. В последнее время эта проблема освещалась в работах С.Е.Башмаковой (Башмакова, 2011), Е.Е.Кравцовой (Кравцова, 2005), И.А. Корепановой (Корепанова 2004). Зарубежные исследователи, восприняв от российской науки плодотворные идеи психологии образования, продолжают теоретические разработки в этой области и ищут пути практического применения позитивных результатов, полученных в данном направлении (Wood, Bruner, Ross, 1976).

В настоящей работе уточняется содержание понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР). Это фундаментальное понятие раскрывается в рамках эргатической модели задающей психологическую организацию субъекта трудовой и учебной деятельности. Модель выделяет систему субъектных характеристик, ответственных за социализацию и развитие человека. Их формирование возможно под воздействием специально организованной обучающей среды и педагогического общения. Модель служит инструментом диагностики актуального развития учащегося, позволяет наметить оптимальный масштаб ЗБР по каждому направлению развития. Модель может быть предметом сознательного усвоения и самим учеником. В этом случае учащийся обретает инструмент, позволяющий ему самому находить ориентиры в перспективных планах саморазвития и самовоспитания, в том числе и в организации собственной учебной деятельности.

Основная идея модели учебной деятельности состоит в том, что активность ребенка в освоении мира и самого себя объективно воспроизводит сущностные качества человека. Человек есть результат труда предшествующих поколений, организованных в трудовые сообщества. Субъект как индивид, уподоблен субъекту коллективному, является его генетическим продуктом, образовавшимся в ходе эволюции *homo sapiens* и в процессе прижизненного развития человека, погруженного в общественную среду, устроенную как эргатическая система. Субъект коллективный имеет достаточно четкую структуру, которая воспроизводит общественно разделенные функции в универсуме производственной деятельности общества. Издревле и поныне организационная структура эргасистемы (коллективного субъекта), представляет четырехполюсную структуру, включающую взаимосвязанные между собой полюса, каждый из которых выполняет функции, необходимые в любом общественном производстве. Условно их можно назвать «исполнитель», «руководитель», «идеолог», «стратег». Вокруг этих полюсов сосредоточен персонал, обеспечивающий процессы текущего и перспективного планирования, непосредственного изготовления продукта и управления коллективной деятельностью.

Психологическая организация субъекта как индивида такая же, но функционирует в идеальной форме (Самоненко, 2013; 2015). «Исполнительная» компонента субъекта учебной деятельности ответственна за операционально-техническую сторону дела. Ее развитие идет по линии совершенствования временных, энергетических и т.п. характеристик деятельности, в своих высших показателях достигая виртуозности. «Руководитель», как внутренняя характеристика индивида представляет комплекс свойств, связанных с произвольностью поведения, волевыми качествами, знанием собственных особенностей, влияющих на способность и качество выполняемой деятельности, прежде всего тех, от которых зависят исполнительские умения человека. «Идеолог» - это внутренняя позиция, ответственная за оценку значений и смыслов жизнедеятельности субъекта. В этой позиции вырабатываются, интерпретируются, согласуются или борются ценностные и мотивационные побудители активности. «Стратег» – это позиция вперёдсмотрящего. В обыденной жизни человека, у которого развита эта функция, называют предусмотрительным. В решении профессиональных задач ее связывают с особым видом теоретического мышления, необходимого для решения, так называемых нестандартных задач. Стратегическое мышление – основа профессионализма в военном деле, шахматной игре, разработке инновационных промышленных технологий и т.д. Освоенность субъектом всех названных позиций должна быть соразмерной возрасту, характеру решаемых задач, целям, которые ставит перед собой человек.

Предлагаемая структура ЗБР логично вытекает из сказанного. Если дееспособность человека как субъекта трудовой и учебной деятельности определяется степенью зрелости всех выше описанных позиций и их гармоничным взаимодействием друг с другом, то и ЗБР должна проектироваться в соответствии с названной структурой. Сравнительно низкая или, напротив, чрезмерно высокая развитость одного субъектного полюса в ущерб другим свидетельствуют о деформации личности. В связи с этим индивидуализацию учебной и воспитательной работы школы следует осуществлять с учетом субъектных характеристик ученика, то есть необходимо предусмотреть своевременную диагностику всех «полюсных» компонентов ученика как

субъекта учебной деятельности, потребует совместной работы учителей и психологов школы, а также всех остальных участников образовательного процесса.

Эргатическая модель ЗБР на протяжении ряда лет используется для проектирования дополнительного образования школьников 7–10 классов и студентов СПО. Исследования велись в последние десять лет в рамках научно-образовательной программы «Малая академия МГУ». Всего в исследовании приняло участие около 200 обучаемых. Общим компонентом содержания работы для всех групп учащихся был курс дополнительного образования «Как мы познаем мир и самих себя» (72 часа), и все учащиеся участвовали в проектной и исследовательской деятельности.

Для формирования компетенций, соответствующих субъектным позициям «исполнитель», «руководитель», «идеолог», «стратег» использовался широкий спектр методов обучения и приемов педагогического воздействия. При освоении позиции «исполнитель» учащиеся знакомились с основными положениями концепции планомерного формирования умственных действий и активно использовали ее при усвоении предметных знаний в элективных курсах, сопряженных с темой выполняемого проекта или исследования. В модуле, посвященном освоению позиции «руководителя», выполнялись задания на укрепление волевых качеств, основ коммуникативных умений, планирования работы. Способности «идеолога» формировались в ходе обсуждения основных идей проектных или исследовательских разработок, при осознании этических моментов собственной деятельности, при определении ее социальной значимости. Позиция «идеолога» проявлялась в позитивном изменении самооценки учащегося, в улучшении отношения к выполнению всех видов своих обязанностей. «Стратег» наименее освоенная позиция в образовательных программах основного и дополнительного образования школьников. В группах учащихся, ориентированных на подготовку к деятельности в сфере науки и высоких технологий особое внимание уделялось усвоению методологического компонента научных знаний. В качестве компонентов методологического инструментария выступали общенаучные понятия, общенаучные методы, принципы, категории. Усвоение методологического инструментария было организовано в задачной форме. Наиболее эффективный прием усвоения такого рода понятий, - «придумай задачу» - хорошо принимается учащимися, хотя в практике школьного образования он почти не используются. Подробно эта методика описана в работе Ю.А.Самоненко (Самоненко, 2011).

Для оценки результатов обучения использовались методы беседы, дискуссии, полилога, анализ успеваемости школьников, экспертные оценки результатов их проектной или исследовательской деятельности. В обязательном порядке оценивался собственный вклад каждого школьника в проектную или исследовательскую разработку: выдвижение идеи, анализ литературы, проведение необходимых расчетов с опорой на предметные знания, выполнение технических операций, проведение испытаний или исследования, доклад на конференциях и семинарах, написание публикаций.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс может и должен быть направлен на развитие субъектности учащегося, как условия его готовности к будущей жизни к труду, участия в общественной жизни.

### **Литература**

Башмакова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. №4. С.17-22.

Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. №2. С.87-94.

Корепанова И.А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия. Дисс... канд. психол. наук. 2004.

Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. М.: Бином. 2011.

Самоненко Ю.А. Эргатические основы общей психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология. 2015. №4. С.45-52.

Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Дидактический смысл принципов деятельностной теории психики // Национальный психологический журнал. 2013. №4. С.3-10.

Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.

## **ГРУППОВАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Л. К. Саргсян, Л. Л. Лачинян**

**Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,  
Армения, Ереван**

В работе представлены результаты теоретических и эмпирических исследований групповой консультации. В статье рассматриваются основные задачи, особенности эффективности групповой работы со страхами, гиперактивностью, проблемами с общением в дошкольном возрасте, которые могут быть полезны для организации и осуществления группового психологического консультирования.

Ключевые слова: психологическая консультация, дошкольный возраст, групповая консультация, психологический тренинг, психологические методы и упражнения.

## **GROUP COUNSELING IN PRESCHOOL INSTITUTIONS**

**L. K. Sargsyan, L. L. Lachinyan**

**Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia, Yerevan**

The article presents the results of theoretical and empirical studies of group counselling. The article examines the main tasks, the features of efficiency and group work with fears, hyperactivity, problems with communication in preschool age, which can be useful for organizing and implementing group psychological counselling.

Keywords: psychological consultation, preschool age, group consultation, psychological training, psychological methods and exercises.

К актуальным вопросам современной практической психологии относится необходимость проведения групповой консультации, которая обусловлена распространенностью ее использования в области прикладной социальной психологии, в частности, существованием подобных проблем в нашем обществе, как с точки зрения общественно-психологических проблем, так и социально-психологических травм. К вопросам о психологической консультации и психотерапевтической сфере обращались и развивали представители гуманистической психологии: И. Ялом, К. Роджерс (Нельсон-Джоунс, 2000).

Групповая работа является одной из форм взаимодействия для тех, кто нуждается в психологической помощи, которая тесно связана с групповой психотерапией. Члены рабочей группы должны быть равны и иметь равные права (Ялом, 2000). Участвуя в групповой психотерапии, люди формируют социальные отношения, между ними возникает эмоциональная связь, и зачастую они приобретают новые знания.

Наше исследование в процессе реализации групповой консультации сосредоточено на влиянии членов группы на развитие группы, в частности в исследовании страхов, трудностей общения, гиперактивности среди групп детей дошкольного возраста и реализации корректирующих работ. Имея цель выявления конкретных проблем и их психологических характеристик, имеем перед собой проблему исследования дошкольников, их родителей и педагогов, чтобы выяснить, какое влияние имеют групповые психологические работы на детей в процессе, преодоления и решения определенных проблем.

В нашей действительности, очень часто родители посвящают себя своей карьере, улучшают свое финансовое положение, сосредотачивают свое внимание на ряде социальных проблем, а семья и воспитание детей уходят на второй план и прекращают занимать важное место. Наряду с этим часто в дошкольных учреждениях учителя и воспитатели работают спонтанно, не сосредотачивая свое внимание на целый ряд вопросов о детях, которым необходимо уделять особое внимание. В результате, у детей возникает и развивается целый ряд вопросов, которые остаются нерешенными, неопределенными, оставив глубокий след на здоровом психи-

чески здоровое развитие детей дошкольного. Несформировавшаяся и не укрепившаяся психика ребенка часто не готова противостоять таким проблемам, как трудности общения, страхи, гиперактивность и т.д. Поэтому мы придаем большое значение организации групповых работ и воздействию на детей дошкольного возраста, чтобы попытаться повлиять на текущий вопрос в группе работы, проверяя как члены группы оказывают влияние на преодоление проблемы.

Для того чтобы понять социальную активность дошкольников, чтобы удерживать их от неправильной активности, а также для преодаления некоторых психологических проблем, необходимо понять сущность факторов, которые делают эту деятельность социально активной. Учитывая важность этой проблемы, мы провели исследования, чтобы понять особенности воздействия группы при психологической работе с детьми дошкольного возраста. Таким образом, мы определили следующие методы и методологию для исследования группового консультирования: метод беседы, метод наблюдения, методика А.И. Захарова “Страхи в домиках” (Степанян, 2014, с.51-53), проективная методика “семейная фотография” (там же), психологические упражнения, направленные на преодоления страхов, проблем общения и гиперактивности (Лачинян, 2016).

Исследование проводилось в 3 этапа: в течение 1-го этапа при помощи методики А.И. Захарова “Страхи в домиках”, проективная методика “семейная фотография”, в течение 2-го этапа в вышеупомянутых группах применялось психологические упражнения, направленные на преодоления страхов, проблем общения и гиперактивности, наблюдая, как они влияют на развитие групповой работы; в течение 3-го этапа мы провели метод беседы вместе с исследуемыми, родителями и воспитателями, чтобы определить, какие изменения они заметили у детей в результате психологической работы. Целью исследования является определение влияния дошкольников на развитие группы при групповой работе, и на преодоление определенных психологических проблем.

Результаты методики А.И.Захарова “Страхи в домиках” показывают, что у детей этого возрастного периода встречаются не только общие возрастные страхи (грабители, нападения, смерть, смерть родителей, сказочные персонажи, монстры, страхи перед сном, ночные кошмары, темнота и т.д.), но преобладают также страхи оставаться одному дома, некоторые люди, страхи перед животными, высота, вода. Последние показывают не страхи, которые присущи этому возрасту, а страхи, которые формируются у детей по разным причинам.

Анализ результатов беседы с родителями позволяет отметить, что из 50 исследованных детей, 43 имеют присущие детскому возрасту страхи, а у 7-ых – углубленные страхи. Данные полученные от родителей, связанные с углубленными страхами детей и анализ комментариев свидетельствуют о том, что родители не владеют причинами возникновения этих страхов, а также не знакомы с их разнообразием.

«Семейная картина» методология, используется для определения восприятия ребенка природы семейных отношений. Полученная картина обычно показывает отношение к членам семьи, как ребенок видит этих членов и какую роль он приписывает каждому. Результаты методики «Семейная картина» показывают, что у 45% детей присутствует разрыв эмоциональной связи, у 15% – конфликтные отношения, у 28% – агрессивность в семье, и всего у 12% таких случаев не наблюдалось. Таким образом, мы можем сказать, что присущие отношениям конфликты, агрессия, нарушение эмоционального общения с родителями являются причиной углубления страхов у детей.

Просмотр результатов. Как видно, когда ребенок имеет чувство удовлетворенности, учится и работает с удовольствием, озабоченный своей работой. Когда в группе комфортные условия, участники действуют более уверенно, стремятся учиться и творить. В процессе групповой работы мы получили решение проблем личностного развития, а также решение различных социальных и социально-психологических проблем. Что касается работы референтной группы, нужно отметить, что в референтной группе вышеприведенные проблемы, с которыми мы столкнулись в трех других группах намного меньше выражены или практически отсутствуют. Последнее позволяет сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте наличие неко-

торых проблем, таких как страхи, трудность общения, гиперактивность имеют двойное воздействие во время групповой работы. Групповая работа является очень мощным путем воздействия, который может быть эффективным, но может также вызвать эмоциональную боль и сильные эмоциональные переживания. По этой причине, психолог, который работает с детской группой, должны иметь опыт групповой работы и должен постоянно повышать свою квалификацию.

В рамках исследования, мы также провели групповую психологическую работу 5 курсов подготовки и хода урока. В течение каждого занятия проводили психологические упражнения:

- «Азбука страхов»; «Лабиринт страхов» (эти упражнения способствуют снижению уровня страха через идентификацию с его объектами);
- «Парикмахерская»; «Цветок дружбы» (направлены на снижение степени страха через придание объектам страха несвойственных им, непривычных характеристик, так же содействовать формированию доброжелательных отношений в группе);
- «Режим дня»; «Золотой ключик» (способствуют формированию у детей умения любить окружающих. содействовать развитию понимания других людей и самих себя);
- Терапевтическая сказка «Хвастливая чашка» (способствует преодолению трудностей во взаимоотношениях со сверстниками);
- Терапевтическая сказка «Дневник моего сердца» (способствует формированию у детей умения любить окружающих).

После каждой занятий проводник группы подводит итоги групповой работы, организуя при этом обсуждение по вопросам:

- Что вам понравилось во время наших встреч?
- Что не понравилось?
- Как вы себя чувствовали в группе?
- Что нового вы узнали во время наших встреч?

В конце нашей работы, чтобы убедиться, что программа обучения была эффективной с точки зрения страхов, проблемы общения и гиперактивности среди дошкольных групп мы повторно провели метод А.И. Захарова “Страхи в домиках”, метод «семейная фотография». Рисунки, полученные в результате ретестирования говорят о том, что наша работа была эффективной, о чем свидетельствуют и измененные рисунки дошкольников. Чтобы убедиться в эффективности групповой консультации мы снова провели исследование в группах. Провели методику “Страхи в домиках” А.И. Захарова, в результате выяснилось, что у дошкольников довольно ослабели страхи, они легче общаются, чем раньше. У 3 детей присутствуют 14 страхов, у 2 – 10 и у 2 – 6 страхов. Из этих детей у 3, которые во время методики “семейный рисунок” изобразили конфликтные взаимоотношения и агрессию, страхи ослабели и ослабели показатели элементов конфликтных отношений и агрессии.

Результаты показывают, что увеличивается число тех детей, чьи страхи соответствуют возрастной динамики. Исходя из полученных результатов, можно сказать, что наша тренинговая программа и выбранные в ней игры, методы эффективны и направлены на улучшение проблем коммуникации и межличностных отношений. Степень благоприятных взаимоотношений в группе высока, поскольку в группе возросло число избранных и звезд, и понизилось число игнорированных, изолированных и отверженных. Высокий уровень дружественных отношений выразителен, поскольку большая часть группы имела 1-ю или 2-ю категорию.

Таким образом, благоприятные взаимоотношения в группе выросли. Результаты исследования показали, что у детей изменились страхи, гиперактивность и трудности с коммуникацией, что позволяет уверенно говорить, что реализуемый нами тренинг эффективен. Значит, групповая работа является мощным инструментом, который может быть эффективным в зависимости от взаимодействия членов группы, а также может причинить эмоциональную боль и вызвать сильные переживания у участников. Следственно, групповая психологическая работа является совместной, взаимодействующей, взаимодополняющей деятельностью. Процесс группового консультирования является весьма эффективным с точки зрения преодоления трудностей в общении и межличностных отношений, в формировании навыков общения, в

чем особенно помогает взаимодействие участников группы при процессе консультирования группы.

### **Литература**

Лачинян Л.Л. Психологическая поддержка в дошкольном возрасте. Ереван: АГПУ, 2016.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.

Степанян Н.Е. Особенности психолого-педагогических работ с депривированными детьми в детских учреждениях. Ереван: АГПУ, 2014.

Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2006.

Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб.: Питер, 2000.

## **УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**С. Г. Саргсян, А. С. Хачатрян**

**Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,  
Армения, Ереван**

Целью данной статьи является выявление уровня развития речи и коммуникации дошкольников с задержкой психического развития. Для этого на начальном этапе эксперимента была применена методика И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития». Обнаружилось, что у дошкольников с задержкой психического развития очень низкий уровень речи и коммуникативной деятельности. Поэтому мы предполагаем, что будет целесообразно разработать развивающую программу для повышения уровня речи и коммуникации дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольный возраст, мышление, психокоррекция, коммуникация.

## **CONDITIONS AND MEANS OF PSYCHOTHERAPEUTIC PROCESS AMONG PRESCHOOL CHILDREN WITH DEFERRED PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT**

**S. G. Sargsyan, A. S. Khachartyan**

**Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia, Yerevan**

The aim of this article is to reveal the level of development of the speech and communication of preschool children with deferred psychological development. During the primary stages of the experiment the method of “Examination of Speech of Preschool Children with Deferred Psychological Development” by Konenkova was applied. It was revealed that preschool children with deferred psychological development have a low level of development of speech and communication. Hence, we suggest to design a developing program to increase the level of communication and speech among preschool children with deferred psychological development.

Keywords: deferred psychological development, preschool age, thinking, psychotherapeutic process, communication.

Выявление закономерностей психического развития дошкольников является одним из сложных и важных проблем современной психологии. В наши дни проблема выявления закономерностей психического развития продолжает хранить свою актуальность. В особенности, поиски этих закономерностей, исследование причин и механизмов формирования задержки

психического развития позволяют вовремя диагностировать задержки развития и искать средства для их коррекции. В раннем детском возрасте задержки психического развития проявляются в замедленном развитии сенсорно-двигательных функций, в детском безразличии или наоборот – повышенной тревожности. В дошкольном возрасте родители и педагоги не всегда уделяют должное внимание недоразвитию детской речи. Но в конце дошкольного возраста или уже при поступлении в школу ставится диагноз задержки психического развития. У детей это более четко проявляется в убавлении общих знаний, нарушениях внимания и памяти, ограниченных представлениях об окружающей среде. Как правило, младшие школьники в школе не успевают выполнять учебные задания, учителя жалуются на их поведение.

Заинтересованность исследованиями задержки психического развития у дошкольников значительна. Об этом свидетельствуют исследования за последние десятилетия такими психологами-педагогами, как Т.Е. Сухарева (1974), Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1966), В.В. Лебединский (1980), которые подтверждают, что полноценное развитие личности ребенка обусловлено развитием его познавательной, речевой и других сфер.

Целью данной статьи является выявление уровня развития речи и коммуникации дошкольников с задержкой психического развития. Для этого на начальном этапе эксперимента была применена методика И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития». Исследовательские данные были обобщены, разработаны и усреднены после проведения эксперимента с 5-ю дошкольниками с ЗПР. После обработки данных были получены следующие результаты: средний уровень развития речи продемонстрировали 20% дошкольников, низкий уровень – тоже 20%, а очень низкий уровень речи и коммуникации – 60% детей. Как показывают полученные результаты, у большинства дошкольников с ЗПР проявляется очень низкий уровень развития речи и коммуникации.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент. Программа обработана с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников с ЗПР. Основной целью программы является развитие познавательных процессов, в особенности речи и коммуникации. При проведении формирующего эксперимента мы руководствовались следующими принципами:

- Принять во внимание особенности возрастного, индивидуального и психического развития детей.
- Каждое занятие провести по изначально составленному плану.
- Способствовать активации ребенка.

Ниже приведем содержание и процесс проведения развивающей программы. Занятия проводились со старшими дошкольниками с продолжительностью 30-40 минут.

Целью первого занятия является развитие логического мышления. С детьми были проведены игры «Найди тайник» и «Лото». Сначала ребенку демонстрируется проект комнаты и местоположение тайника. Согласно программе, ребенок ищет тайник в реальной комнате. Во время игры «Лото» используется два цвета – зеленый и красный. Зеленый цвет символизирует растения, а красный – животных. На игровом столе расположены разные животные и растения. Побеждает тот, кто быстрее закроет игровое поле разноцветными картами.

Цель второго занятия – развитие связной речи и обогащение словарного запаса. До начала занятия проводится подготовительная беседа с ребенком, ему рассказываем о том, что мы должны сделать совместно во время занятия. Потом ребенку показываются картины и предлагается составить сюжетный рассказ по картинке – продолжая незавершенную часть. Во время занятия мы помогаем детям вопросами, чтобы они смогли самостоятельно придумать историю.

Целью 3-его занятия является развитие связной речи, мышления, фантазии ребенка посредством придумывания продолжения неоконченной истории. В начале занятия выясняется, имеют ли дети домашние животные и как к ним относятся. Далее им объясняем, что во время занятия мы должны придумать концовку одной истории. Проясняем, что каждая история должна иметь другое окончание.

Согласно результатам исследования по методике И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития», если во время начального эксперимента

самым высоким результатом развития речи и коммуникации этих 5-и детей был 20%, то после формирующего эксперимента он возрос до 40%. Дети с низкими и очень низкими показателями после формирующего эксперимента поднялись на средний уровень.

Таким образом, критерии развития речи и коммуникации детей, принявших участие в развивающей программе, значительно возросли, следовательно, можно установить, что развивающая программа эффективна и обработана методично правильно.

### **Литература**

- Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.  
Лебединский К.С. Клиническая систематика задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1980. № 3.  
Певзнер М.С. (ред.) Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1966.  
Сухарева Т.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. М., 1974.  
Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста. Балашов: Изд-во «Николаев», 2004.

## **К ВОПРОСУ О НОВЫХ ФОРМАТАХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Г. В. Семенова\*, Т. С. Недосекова\*\***

**\* Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,**

**\*\* Информационно-методический центр Адмиралтейского района,  
Санкт-Петербург, Россия**

В статье представлены качественные данные по предварительной апробации нового формата организации производственной практики студентов-психологов. Показано, что традиционное прохождение практики формально, не учитывает индивидуальные образовательные потребности студентов, не удовлетворяет их в полной мере. Предлагаемый новый формат основан на роли посредника – методиста, который выстраивает индивидуальный маршрут прохождения практики, обеспечивает разнообразие опыта студента, контактирует с вузом и педагогами, психологами, администраторами различных образовательных организаций. Новый формат организации практики обеспечивает более высокий уровень удовлетворенности образовательным процессом у студентов.

Ключевые слова: производственная практика, метод проектов, методист, методическая работа, отчет о практике, куратор, неудовлетворенность обучением, ожидания от практики.

## **ON ISSUE OF NEW FORMATS OF INDUSTRIAL PRACTICES ORGANIZATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

**G. V. Semenova\*, T. S. Nedosekova\*\***

**\* Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia**

**\*\* Information and Methodical Center of Admiralty District, St. Petersburg, Russia**

The article presents qualitative data on the preliminary approbation of a new format for practice organization of psychologists-students. It is shown that the traditional format of practice is formal, does not take into account the individual educational needs of students, does not fully satisfy them. The new format of practice is based on the role of facilitator-methodologist who builds an individual practice route, provides a variety of experiences, contacts with the university and teachers,

psychologists, administrators of various educational organizations. The new format of the practice organization provides a higher level of satisfaction with the educational process for students.

Keywords: practice, method of projects, methodologist, methodical work, practice report, curator, dissatisfaction with training, practice expectations.

Поиск новых форматов студенческих производственных практик – одна из задач современного высшего образования. Связана она с тем, что только в ходе реального включения студента в практическую деятельность возможно применение теоретических знаний и корректировка собственных целей и ожиданий относительно будущего профессионального пути. В самом общем виде под производственной практикой понимается направление студентов в различные учреждения практической сферы деятельности. В нашем случае речь идет о студентах-психологах, обучающихся в РГПУ им. А.И. Герцена и проходящих практику в различных образовательных организациях Адмиралтейского района Санкт-Петербурга; при этом посредником между вузом и базой практики является районный Информационно-методический центр (ИМЦ).

Анализ современного состояния вопроса дает достаточно интересную картину и позволяет сделать некоторые выводы. Так, поиск новых форматов в организации студенческих практик предлагается осуществлять в рамках проектной деятельности. В. А. Дегтярев указывает, что проектный метод фасилитирует активность, формирует самоконтроль и адекватную самооценку. Благодаря проектированию решается определенная, четко сформулированная задача. Нам, однако, представляется, что метод проектов «показан» далеко не всем студентам. Он не может быть использован в ситуациях, где требуется включение студента-практиканта в работу специалиста лишь на определенном этапе. Организация работы команды проекта также зачастую затруднительна в связи с ограниченными сроками студенческих практик (Дегтярев, 2009). Нельзя не согласиться с С.О. Ларионовой, полагающей, что студенческая практика должна быть осмысленна студентом. Только в этом случае формируется самоуважение и ценностное отношение к выполняемой социально-востребованной деятельности (Ларионова, 2009).

Качественный анализ недостатков студенческих практик предлагает А.В. Ильин. Его опыт во многом совпадает с нашим. Этот автор отмечает следующие негативные особенности в организации студенческих практик: формализм (студент расценивается как «бесплатная рабочая сила», его стараются загрузить второстепенной технической работой); игнорирование мотивации и желания самого студента – когда практикант отправляется не на то место практики, на которое он больше хотел бы; несоответствие организаций, на базе которых проводится практика, специальности, по которой обучается студент; отсутствие видимой связи между учебной и практической деятельностью; формирование у студентов «шаблонного» восприятия действительности теми работниками на местах практики, которые сами не являются достаточно квалифицированными специалистами, давно не проходили повышения квалификации; пренебрежение студентов к отчетной документации, отсутствие для них смысла в ведении документов по практике; недостаток разъяснительной и воспитательной работы со студентами в процессе практики, отсутствие психологического сопровождения студентов в ходе практики; столкновение студентов со случаями нарушения закона на базе практики (Ильин, 2013).

На важность социального партнерства в ходе организации студенческих практик указывают Е. И. Бражник и В. С. Кошкина. Так, в качестве примера такого партнерства приводится реализованная на практике возможность определения тем выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров в соответствии с заявками от учреждений образования и социальной защиты населения, от администраций муниципальных районов Санкт-Петербурга и Ленинградской области (Бражник, Кошкина, 2012).

Нам близок подход к такой организации студенческой практики, о которой рассказывает Я. Н. Засурский (Засурский, 2012). Автор отмечает, что события, произошедшие в нашей стране за последние годы, существенно изменили самих студентов, проходящих практику, – студенты становятся более самостоятельными и инициативными. В свою очередь от организатора практики требуется вдумчивое и, безусловно, индивидуально-личностно направленное

отношение к каждому практиканту. Действительно, представляется, что важно создавать специальные условия для каждого студента; это условия, при которых учитываются, прежде всего, способности и мотивация студента. Полагаем, что недопустимо просто делегировать студенту работу психолога, которую специалист регулярно осуществляет. Задания для студенческой практики должны быть тщательно «отфильтрованы» не только в соответствии с запросом базы практики, но также и в зависимости от индивидуально-личностных особенностей студентов. Вот и Я. Н. Засурский задается вопросом о том, как можно еще более значимо и эффективно помогать инициативным, мотивированным, способным студентам.

Совершенно очевидно также, что далеко не каждый ученый и даже не всякий педагог может быть руководителем студенческой производственной практики. По нашим наблюдениям, это должен быть человек с хорошим знанием методических аспектов обучения, «методист». Наши предположения подтверждаются опытом коллег-биологов (Шилов, Шилова, 2012). И. А. Шилов и С. А. Шилова описывают собственный опыт прохождения практики у А. Н. Формозова как опыт открытий нового, как опыт роста понимания сложных профессиональных «тайн» и «загадок», из которых и складывается настоящий профессионализм и высокий квалификационный уровень.

Таким образом, проблемы эффективной организации студенческих практик волнуют не только нас – схожие трудности обнаруживаются у коллег-биологов, журналистов. В нашем случае рассматриваются практики студентов-психологов.

Для проведения исследования был выбран качественный идеографический подход. Методом контент-анализа были изучены отчеты 22 студентов, проходивших производственную практику в разных условиях. Практики проходились в течение 2015-2017 гг. Все студенты обучаются РГПУ им. А. И. Герцена на 3 и 4 курсах по специальности «психология». 10 человек проходили традиционную практику; 12 человек проходили практику в новом формате, т.е. через посредников – методистов ИМЦ. Также в исследовании анализировались интервью кураторов практик от учреждений, являвшихся базами практик. Всего проинтервьюированы 6 человек. На первом этапе исследования был выделен ряд проблем, касавшихся традиционной организации практик и репрезентированный как в отчетах студентов, так и в интервью кураторов.

Во-первых, это проблема неудовлетворенности педагогов уровнем подготовки студентов, приходящих на практику в школу. Учитель химии (стаж работы в школе – 22 года, опыт сопровождения студентов во время производственной педагогической практики) в своем интервью организаторам исследования отмечает: «Очень устаю от этой практики. Казалось бы: надо радоваться, что за тебя урок проводят, а на деле это вызывает большое напряжение. Ведь надо и конспект к уроку проверить, и на уроке присутствовать».

Во-вторых, это проблема неудовлетворенности студентов, приходящих на практику в школу, процессом организации производственной практики. Студент 3 курса в дневнике практики пишет: «Наверное, нам бы больше повезло, если бы мы вели в школе какой-то предмет. Тогда бы нам надо было работать с конкретным учителем. Но в наши задачи входило проводить внеурочную деятельность с ребятами. Поэтому началось все с того, что нас познакомили сразу с несколькими педагогами и завучем, отвечающими за это. Один из педагогов даже дал нам свой мобильный телефон – на случай если что-то понадобится, для консультаций. Однако, когда мы пришли в школу в субботу, нам отказались дать ключи от актового зала, и мы позвонили по этому номеру. Педагог ответила нам, что суббота у нее – выходной день, и она не собирается заниматься нашими проблемами. <...> Хорошо, что школьникам понравилось заниматься с нами – иначе бы эта практика вообще не имела бы никакого смысла» (здесь и далее сохранен авторский стиль изложения).

Студентка 3 курса дает такие пояснения в своем отчете: «К сожалению, задача овладеть коррекционно-развивающими навыками работы психолога-педагога не была достигнута по независящим от нас причинам... Я узнала, что <...> уроки мы проводить не будем... На данный момент времени я убеждена, что работать в школе не хочу по ряду причин, и за этот месяц я еще раз в этом убедилась... В итоге, всю практику мы занимались только анализом работ, проведенных психологом».

Другая студентка из этой же группы в отчете пишет: «В целом, я могу сказать, что прошедшая практика сопровождалась в основном чувствами удивления и разочарования. Так вышло, что психолог на нашей базе практики четко обозначила свою позицию: «Вы, студенты, с детьми работать не готовы». Она не провела предварительную оценку наших знаний и компетенций. Меня расстроил тот факт, что мы не сможем поработать с учениками, пообщаться с ними в контексте учебного процесса или в личной беседе, узнать об их интересах, понять их лучше и ближе, применить знания, которые мы получали на протяжении двух с половиной лет. Также я расстроилась, когда узнала, что не смогу провести уроки, которые готовила на протяжении почти всего 6-го семестра <...> Что касается ожиданий, то они не были оправданы даже в малой доле. Я не смогла осуществить работу с детьми, пообщаться с ними, с учителями, провести занятия, которые были подготовлены заранее и подготовить новые занятия и уроки. Основные ожидания, включавшие в себя реализацию знаний, полученных на протяжении всего предыдущего обучения, также не были оправданы».

Это типичные цитаты из студенческих отчетов. В них отмечается большое количество жалоб на то, как осуществлялась их производственная практика.

Наконец, в-третьих, нами отмечается отсутствие действенных организационно-управленческих механизмов регуляции процесса производственной педагогической практики студентов на самой базе практики. В настоящее время отсутствует статистика не только по количеству студентов, проходящих практику в образовательных организациях, но и по качеству этой практики. Нет единых рекомендаций для педагогов, у которых студенты проходят практику, а ведь такие рекомендации могли бы не только структурировать и систематизировать работу по этому направлению, но и минимизировать временные и прочие затраты педагогов. Вместе с тем, очевидно, что организация практики студентов одним учреждением становится весьма сложным делом: часто одна организация не обладает достаточными ресурсами, чтобы удовлетворить потребности конкретного студента. Встает вопрос о необходимости помощи партнеров – в предоставлении баз практик, услуг опытных педагогов и методистов. Все это обостряется введением Профессионального стандарта педагога-психолога.

В нашем случае студенческая практика организовывалась через ИМЦ, специалисты которого направляли студентов в конкретные образовательные организации (в связи с их потребностями, запросами и возможностями). Кроме того студенты принимали участие в деятельности самого ИМЦ – опять же в том случае, если у них для этого были соответствующие ресурсы в виде способностей, стремлений и проч. Выстраивание новой образовательной архитектуры означает появление и проявление в деятельности новых качеств личности. В созданных условиях это прежде всего качества сотрудничества и способности к выстраиванию партнерских отношений. Основная идея в поиске новых форматов студенческих практик – все участники процесса (обучающиеся, школьная администрация, педагогический состав, методисты и студенты, проходящие практику) являются партнерами. Это обеспечивает разнообразие профессионального опыта студента на практике.

Организация студенческой практики, с нашей точки зрения, должна строиться таким образом, чтобы она: удовлетворяла потребность студентов в получении новых знаний, компетенций, а также потребность в самореализации в конкретной практической деятельности; была организована как разворачивающийся и конечный во времени проект, в процессе выполнения которого был бы создан коллективный (групповой) продукт.

Остановимся на отчетах тех студентов, которые прошли практику по описанной схеме.

Студентка 3 курса в своем отчете по практике пишет: «Первое, что стоит отметить: поставленная цель была достигнута – удалось ознакомиться с работой психолога на базе общеобразовательного учебного заведения. Раскрывая все, что было пережито за этот месяц, хочется отметить, что было реализовано гораздо больше, чем я ожидала. Сюда можно отнести и не только возможность побывать на разных школьных базах, в самом ИМЦ, в центре ППС, но также и то количество возможностей, которые были предоставлены нам для отработки навыков на практике. Также сотрудничество не только с представителями нашей профессии, но и других, в особенности с преподавателями. Очень важным для меня было и то, что вся

наша работа была под постоянным контролем, который не проявлялся в типичном виде «делайте вот это и вот так», а была полная свобода действий с ощущением постоянной поддержки и возможностью обратиться за помощью и советом. Завершая, скажу, что эта практика – лучшая из всех, что у нас были. Мне удалось переосмыслить несколько очень значимых для меня моментов в отношении моего процесса обучения и того, что я хочу делать дальше».

Другой отчет принадлежит студентке 4 курса и содержит в себе следующую рефлексию: «В заключение хотелось бы сказать, что почти все мои ожидания от данной практики оправдались. Я хотела повзаимодействовать с учениками дошкольного и младшего школьного возраста, у меня это получилось и, в общем-то, довольно успешно. <...> я утвердилась в желании работать в дальнейшем с детьми. Я безумно рада, что мне предоставили возможность посетить ППСМС центр, потому что увиденное там меня очень вдохновило, мне захотелось дальше двигаться и развиваться».

В отчете следующей студентки 3 курса содержится последовательная оценка всей деятельности на практике: «Я получила очень много впечатлений и много полезной новой информации (не известно, что важнее). Начну с того, что больше всего мне понравилось то, как была организована работа нашей группы. Во-первых, каждому была предоставлена возможность выбрать возрастную группу и «направление» работы индивидуально, исходя из собственных научных интересов. Во-вторых, мы встречались все вместе с завидной регулярностью, и эти встречи проходили очень продуктивно <...> Я повторюсь, но эта производственная практика была самой удачной и самой полезной практикой из тех, что мы проходили. Очевидно, что без грамотной организации нашей работы руководителем практики, ничего подобного мы бы не получили. Стоит отдать должное не только продуманной методической части, но и постоянному акценту на индивидуальный подход и практическую значимость получаемых знаний. Я считаю большой удачей попадание именно на эту базу и возлагаю большие надежды на следующую практику. Первый раз я могу сказать, что мероприятия, проводимые университетом под видом «практики» – не бесполезная трата времени, а уникальная возможность, ценный ресурс, который нужно использовать в полной мере».

В чем разница между отчетами студентов, проходивших практику традиционным образом, и теми, кто практиковался по предложенной схеме? В первом случае контент-анализ отчетов позволяет говорить о таких контент-аналитических категориях, как «разочарование» (неоправданные ожидания) (9 отчетов из 10) и «обида» (5 отчетов). Во втором случае часто встречаются категории «благодарность» (10 отчетов из 12); выявлена большая удовлетворенность процессом и результатами практики. Категории, встречающиеся в отчетах студентов, проходивших практику в новом формате: «формирование желания работать в дальнейшем по выбранной профессии» - в 9 отчетах из 12; «нахождение личностного смысла» - в 7 отчетах; «оправдавшиеся ожидания» - в 10 отчетах; «методическая работа» - в 5 отчетах; «ориентация на практику» - в 8 отчетах.

В будущем планируется провести более обоснованную, объемную количественную оценку студенческих отчетов. Пока же результаты по апробации нового формата организации студенческой практики выглядят достаточно обнадеживающими. Результаты одного из проектов, реализованного совместно со студентами в рамках одной из студенческих практик нового формата, представлены в одной из наших публикаций (Семенова, Кривonos, Леонтьева, Меркулова, 2015).

### **Литература**

Бражник Е.И., Кошкина В.С. Взаимодействие науки и практики как условие успешной социализации студенческой молодежи // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. №4. С. 21-27.

Дегтерев В.А. Проектирование в студенческой практике // Педагогическое образование и наука. 2009. №10. С. 45-49.

Засурский Я.Н. Колонка редактора: Новые рубежи студенческой практики // Вестник Моск. ун-та. Серия 10. Журналистика. 2012. №1. С. 3-6.

Ильин А.В. Проблема качества студенческой практики в контексте формирования значимых личностных и профессиональных свойств обучаемых // *Культура и образование*. Ноябрь 2013. № 3.

Ларионова С.О. Организация педагогической практики студентов-социальных педагогов // *Педагогическое образование и наука*. 2009. №10. С. 49-53.

Семенова Г.В., Кривонос М.А., Леонтьева А.А., Меркулова Д.В. Отношение к чтению в семье и психологические проблемы подростка // *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции*. Вып. 8. МО: СВИВТ, 2015. С. 71-85.

Шилов И.А., Шилова С.А. Александр Николаевич Формозов – руководитель зимней студенческой практики // *Русский орнитологический журнал*. 2012, Том 21, Экспресс-выпуск 764. С. 1300-1304.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия**

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

В работе представлены результаты исследования психологической системы учебной деятельности педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации. Теоретической моделью системы учебной деятельности является теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова. В данной теории компонентами (блоками) деятельности являются мотивы, цели, программа, информационная основа деятельности, блок принятия решений и учебно важные качества. Полученные результаты сравниваются с данными исследования системы учебной деятельности у студентов выпускного курса педагогического университета.

Ключевые слова: учебная деятельность, психологическая система учебной деятельности, дополнительное профессиональное образование.

## **PSYCHOLOGICAL SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

**Yu. N. Slepko, A. E. Tsimbalyk**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

The paper presents the results of the study of the psychological system of the educational activity of teachers who study at the advanced training courses. The theoretical model of the system of educational activity is the theory of the systemic activity of V.D. Shadrikov. In this theory, the components (blocks) of activity are motives, goals, program, information basis of activity, decision-making unit and instructively important qualities. The obtained results are compared with the data of the study of the educational activity system for the graduate students of the Pedagogical University.

Keywords: educational activity, psychological system of educational activity, additional vocational education.

Анализ развития психологической системы учебной деятельности (далее – ПСУД) на уровне профессионального образования позволил выделить три периода в развитии системы учебной деятельности (Поваренков, 2013; Слепко, 2017). Первый – период оптимизации сформированной в среднем общем образовании системы деятельности, который продолжается в

течение 1-2 курса профессионального обучения; второй – период формирования новой системы учебной деятельности, временные границы которого соответствуют 2-3 курсам профессионального обучения; третий – период функционирования новой системы учебной деятельности на 4 курсе обучения. При этом важно отметить, что компонентный анализ показал стабилизацию уровня развития большинства блоков деятельности уже на 3 курсе обучения, то есть в период перехода от формирования к функционированию новой системы деятельности. Ввиду этого, решая задачи анализа развития ПСУД на уровне ДПО, в качестве сравниваемого периода профессионального обучения будет рассматриваться 3-4 курс обучения.

Обратимся в первую очередь к особенностям функционирования мотивационного блока ПСУД. Прежде всего обращают на себя внимание приблизительно равные значения показателей познавательной активности и мотивации достижений на этапе завершения профессионального обучения и на уровне ДПО - в обоих случаях мы видим, что уровень этих показателей выше среднего, но статистически достоверно не различается. Отсутствие различий между этими показателями говорит о том, что значимость процесса обучения для удовлетворения тех или иных потребностей обучающихся воспринимается в обоих случаях идентично.

Подобное же можно сказать и о показателях, отражающих переживание обучающимся успешности реализуемой ими деятельности - тревожности и гнева. Однако, различия обнаруживаются в показателях вариативности тревожности и гнева. Если на 3-4 курсе они не превышают средних значений ( $\leq 17$ ), то в условиях ДПО мы видим их возросшую вариативность ( $> 25$ ). Это указывает на неоднородность имеющихся представлений о возможности добиться в условиях ДПО ожидаемого результата. Забегая вперед, отметим, что подобный результат хорошо согласуется с особенностями содержания целей учебной деятельности в условиях ДПО. К этому мы обратимся несколько ниже.

Продолжая анализ, далее обратимся к особенностям функционирования системы ценностных ориентаций в условиях ДПО. Прежде всего следует обратить внимание на отсутствие заметных различий в уровне значимости измеряемых ценностей в обеих группах - группе студентов выпускного курса и группе обучающихся на курсах повышения квалификации.

Имеющиеся различия носят количественный характер, что говорит о наличии сформированной и устойчивой системы ценностных представлений работников системы образования, получивших профессиональное педагогическое образование. Между тем, выявленной устойчивости в системе ценностных ориентаций не наблюдается в отношении жизненных сфер, рассматриваемых обучающимися в качестве поля реализации этих ценностей. Результаты анализа позволяют говорить о качественной перестройке в системе значимых жизненных сфер.

Полученные результаты анализа мотивационного блока хорошо согласуются с данными анализа блока целей учебной деятельности и их значимости для обучающихся. Напомним, что под значимостью целей учебной деятельности мы понимаем отношение обучающегося к важности для него получить именно тот результат обучения, который должен соответствовать образовательной программе того или иного уровня образования. Нормативная цель обучения на уровне ДПО задается как необходимость «совершенствования и (или) получения новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 76).

Соотнеся такое понимание нормативной цели с представлениями о результате обучения, мы установили, что средний уровень значимости целей учебной деятельности составляет 3,2 балла (использована 4-х балльная шкала, где 1 - не понимание целей, 2 - значимость внешних условий обучения, 3 - значимость конкретных предметов, 4 - цель связана с повышением квалификации). При этом вариативность значимости целей достаточно низкая -  $> 85\%$  испытуемых относят к наиболее значимым цели повышения квалификации вообще или изучения отдельных предметов. Типичными целями таких обучающихся являются «получение новых знаний, углубленное изучение психологии и педагогики, самореализация», «расширить знания, узнать о внеурочной деятельности», «повысить квалификацию и компетентность», «научиться всему новому, идти в ногу со временем» и т.д.

Особый интерес представляет сравнение значимости целей обучения на этапе окончания профессионального обучения и на уровне ДПО. Наблюдается заметный рост значимости целей учебной деятельности после окончания вуза. Полученный результат хорошо согласуется с высокой значимостью для обучающихся сферы обучения и образования как поля реализации своих ценностных ориентаций. Учитывая содержание формулируемых целей, можно говорить, что условия ДПО рассматриваются обучающимися (не так давно окончившими вуз) не как возможность вернуться в привычные условия вузовской среды, а именно как возможность повысить средствами ДПО профессиональный уровень.

Учитывая особую значимость вектора «мотив-цель-результат» для функционирования всей системы деятельности, можно предположить, что в ее содержании также будут обнаружены специфические характеристики, принципиально отличающие уровень ДПО от уровня профессионального образования. Анализ блока программирования деятельности подтверждает данное предположение.

Общий уровень саморегуляции значительно выше у обучающихся на уровне ДПО ( $p \leq 0,001$ ). При этом его показатели приблизительно равны тем, которыми характеризовались обучающиеся 1 курса в вузе. Таким образом можно предполагать, что рост значимости целей учебной деятельности в начале профессионального и дополнительного профессионального образования положительно связан с ростом общей саморегуляции деятельности. Однако, результаты корреляционного анализа показали, что статистически значимой связи между этими показателями нет, что позволяет говорить о разных факторах, приводящих к росту саморегуляции на 1 курсе вуза и в условиях ДПО. Кратко поясним нашу мысль.

Ввиду принципиальных различий в содержании условий обучения, функция блока программирования деятельности должна быть принципиально разной в обеих группах. Систематический характер обучения в вузе требует от обучающегося выстраивания новой системы деятельности, отличной от той, которая была сформирована в течение основного общего и среднего общего образования. Однако перед этим первокурсник стремится использовать имеющиеся механизмы регуляции деятельности, которые активизируются при смене старых условий обучения новыми.

С другой стороны, в условиях ДПО кратковременный характер реализации образовательной программы (без отрыва от основной работы), а также преимущественно познавательный характер целей обучения не требуют перестройки системы саморегуляции деятельности. В этом случае рост саморегуляции деятельности отражает скорее завершенность адаптации к условиям самостоятельной трудовой деятельности после окончания профессионального обучения. Психологическими механизмами регуляции обучения в условиях ДПО являются, по всей видимости, ресурсы формирующейся новой системы трудовой деятельности.

Лишь показатели планирования и моделирования деятельности статистически значимо не отличаются по своим показателям от этапа завершения профессионального обучения. В отношении остальных показателей (программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность) различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01-0,001$ ). На наш взгляд это подтверждает высказанную выше идею о начале формирования новой системы трудовой деятельности, условия которой требуют полной перестройки системы саморегуляции.

Как и в отношении значимости целей учебной деятельности, рост общего уровня саморегуляции в условиях ДПО отражает типичный для начала основного общего образования (5 класс) и профессионального образования (1 курс) процесс возрастания саморегуляции деятельности. И лишь при переходе в начальное общее образование (1 класс) наблюдается обратный процесс - резкий спад общего уровня саморегуляции.

Продолжая анализ, обратимся к результатам изучения особенностей информационной основы деятельности. Результаты исследования указывают на продолжающийся с окончания профессионального обучения рост рефлексивных способов работы с информацией. В целом это отражает преобладание общего для периода профессионального обучения (за исключением 3 курса) рефлексивного способа работы с учебно значимой информацией. То есть можно

говорить о том, что процесс профессионализации учебной деятельности ведет к выработке рефлексивных способов работы с той информацией, которая является учебно и профессионально важной. При этом следует отметить, что различия в уровне рефлексивности между 4 курсом и уровнем ДПО статистически значимы при  $p \leq 0,05$ .

Полученный результат хорошо согласуется с данными о динамике развития рефлексивности как свойства личности, обеспечивающего принятие решений в учебной и профессиональной деятельности. Для обучающихся на уровне ДПО характерен уровень рефлексивности, равный 124 баллам (средний уровень); также в течение всего периода профессионального обучения рефлексивность не превышает средних значений. На наш взгляд это говорит о том, что в течение профессионального обучения достигается определенный уровень рефлексивности деятельности, который рассматривается как достаточный для достижения целей учебной и профессиональной деятельности. Также это хорошо согласуется с идеями А.В. Карпова (Карпов, 2004) о том, что для достижения наиболее высоких показателей успешности деятельности требуется оптимальный, находящийся в среднем диапазоне значений, уровень развития свойства рефлексивности.

Продолжая анализ, далее перейдем к описанию результатов исследования уровня развития учебно важных качеств. Прежде всего обратимся к результатам изучения личностных черт обучающихся. Учитывая, что педагогическая профессия предъявляет определенные требования к личности педагога, важно установить, как высокая значимость целей учебной деятельности в форме повышения квалификации связана с наличием или отсутствием той или иной системы личностных черт.

Результаты сравнительного исследования позволяют говорить о значительных изменениях в системе личностных черт обучающихся на уровне ДПО. Качественные различия не наблюдаются лишь в отношении четырех черт личности - «эмоциональной устойчивости» (С), «беспечности» (F), «высокой совестливости» (G) и «подозрительности» (L).

Отчетливо выделяется группа черт личности, уровень развития которых статистически достоверно выше на уровне ДПО: «высокий интеллект», «настойчивость», «проницательность», «склонность к чувству вины», «гибкость», «самостоятельность» и «напряженность». Учитывая репрезентативность выборки ДПО, а также ее профессиональную идентичность выборке студентов выпускного курса, можно говорить о том, что профессиональная педагогическая деятельность в первые года работы стимулировала развитие профессионально важных качеств педагога (Маркова, 1993). Это же можно сказать и о тех личностных чертах, уровень развития которых стал статистически значимо ниже – «доброта», «смелость», «мягкосердечность», «мечтательность» и «самоконтроль поведения».

Особый интерес представляет решение вопроса о том, как соотносится значительный рост и спад большинства личностных черт с изменением места в функциональной и структурной роли ПСУД. К этому мы обратимся ниже в соответствующих параграфах.

Далее обратимся к результатам исследования уровня развития интеллектуальных способностей у обучающихся в системе ДПО. Результаты исследования позволяют говорить о наличии столь же значительных изменений в уровне развития интеллектуальных способностей, как и в уровне развития черт личности. При этом, если в отношении черт личности наблюдается выделение двух разнонаправленных в своем развитии групп, то здесь мы видим значительный рост всех измеряемых интеллектуальных способностей. Наиболее интенсивный рост наблюдается в отношении вербальных, математических и пространственных способностей. Полученные результаты могут быть объяснены рядом следующих положений.

Высокий уровень интеллектуальных способностей является и профессионально важным качеством педагога (Маркова, 1993), и входит в перечень трудовых функций профессионального стандарта педагога (Профессиональный стандарт «Педагог», 2013). То есть рост интеллектуальных способностей педагога отражает необходимость соответствовать вполне объективным требованиям профессии.

Рост интеллектуальных способностей, проявляющийся в том числе в росте уровня IQ, отражает и общую положительную динамику его развития, установленную в нашем исследовании (на уровнях общего и профессионального образования). Этот результат хорошо согласуется с многочисленными исследованиями проблемы развития интеллекта Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1980). Используя результаты своих исследований, а также работы отечественных и зарубежных авторов, Б.Г. Ананьев указывал на эволюционное интеллектуальное развитие до 30-летнего возраста; при этом пики некоторых интеллектуальных функций приходятся на 40-летний возраст. Обобщая исследования проблемы интеллектуального развития, Б.Г. Ананьев указывал, что «более высокие показатели интеллектуальных функций обнаруживаются в молодом возрасте, что расходится с мнением большинства авторов о юношеском оптимуме функционального развития интеллекта» (Ананьев, 1980, с. 109).

Значительно более высокие показатели интеллектуальных способностей у обучающихся ДПО в сравнении с выпускниками вуза могут быть объяснены выраженной потребностью в повышении своего уровня профессиональной компетентности. Напомним, что большинство испытуемых характеризуется ярко выраженными целями профессионального роста, получения новых знаний, потребностью в самореализации и т.д. Соответственно, обучение на уровне ДПО является фактором, обеспечивающим не только реализацию этих целей, но и общее интеллектуальное развитие. Здесь необходимо сослаться вновь на исследования Б.Г. Ананьева, который, анализируя работы зарубежных психологов, охарактеризовал образование как внешний фактор интеллектуального развития, «противостоящий старению, затормаживанию инволюционного процесса» (Ананьев, 1980, с. 109).

Обобщая полученные результаты изучения уровня развития компонентов и блоков ПСУД на уровне дополнительного профессионального образования, сформулируем ряд выводов.

Обращает на себя внимание явно выраженный позитивный характер изменений, произошедших с момента окончания профессионального обучения и до первого опыта дополнительного профессионального образования в форме повышения квалификации (напомним, что средний возраст выборки составил 26 лет). Позитивный характер изменений проявился в следующих формах: сохранение выше среднего уровня мотивации познания, достижения, сформированных к концу обучения ценностных ориентаций, уровня рефлексивности в принятии решений; рост значимости целей учебной деятельности, уровня ее саморегуляции, рефлексивного стиля познавательной деятельности, уровня развития интеллектуальных способностей; перестройка системы значимых жизненных сфер и личностных черт. Выявленные формы изменений могут быть следствием проявления двух взаимосвязанных феноменов, каждый из которых требует своего дополнительного изучения.

Первый феномен может связан с закономерным процессом дальнейшего после окончания вуза профессионального развития. Как мы уже упоминали выше, первые 3-5 лет после окончания вуза трактуются большинством исследователей как период адаптации к условиям самостоятельной трудовой деятельности. Положительное разрешение проблемы адаптации по мнению, например, В.А. Бодрова (Бодров, 2006) приводит к тому, что специалист переходит из стадии профессиональной адаптации на стадию развития профессионала, характеризующуюся «совершенствованием личностных структур профессионала, практического мышления, памяти, восприятия, психомоторики, характерологических черт, интеллектуальных функций, способностей и т.д.» (Бодров, 2006, с. 167).

Итак, объяснение значительно более высоких показателей компонентов и блоков ПСУД на уровне ДПО с помощью модели профессионального развития позволяет предположить следующее: доминирование целей учебной деятельности, связанных с потребностью в повышении квалификации, говорит о том, что характер этой деятельности является не академическим, а профессионально развивающим. То есть побуждающим фактором деятельности являются в первую очередь потребности и мотивы профессионального совершенствования. В свою очередь изучение конкретных предметов, определенных рядом испытуемых как значимые цели учебной деятельности, рассматривается ими как средство этого совершенствования.

Второй феномен, которым можно объяснить значительно более высокий уровень развития компонентов и блоков ПСУД, был описан нами выше. Напомним, что с точки зрения Б.Г. Ананьева образование может рассматриваться как «внешний фактор, зависящий от социально-экономических и культурных условий, противостоящий старению, затормаживанию инволюционного процесса в развитии человека» (Ананьев, 1980, с. 109). Соответственно, можно предположить, что повышение квалификации как форма дополнительного профессионального образования рассматривается молодым специалистом как средство, «противостоящее затормаживанию инволюции своего развития» (Ананьев, 1980, с. 109). Так или иначе, но оба феномена, или фактора развития на этапе после окончания обучения в вузе требуют дополнительного и более глубокого изучения.

### **Литература**

- Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1980.  
Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. М.: ИП РАН, 2006.  
Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004.  
Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.  
Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов: СГСЭУ, 2013.  
Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.  
Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Формирование психологической системы учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 221-226.  
Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

## **УЧИТЕЛЬ И СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА: ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Н. А. Тимашкова\*, Н. И. Журавлева\*\***

**\* ГБОУ Гимназия № 1587, \*\* Институт психологии РАН, Москва, Россия**

Рассматриваются условия социальной среды как факторы профессионального развития учителей на протяжении их карьеры (20–65 лет). Анализируются данные анкетирования (по исследовательской методике «Динамика профессионального становления субъекта») трех выборок учителей (гимназии г. Москвы – 39 ч., средних школ г. Москвы – 35 ч., средних школ РФ – 37 чел.) в возрасте 28–56 лет ( $M = 44,7$ ,  $SD = 8,1$ ). Показано, что полнота актуализации условий социальной среды сопряжена с успешностью профессионального развития учителей.

Ключевые слова: учитель, субъект, среда, условия, социальная, ресурсы.

## **TEACHER AND SOCIAL ENVIRONMENT: FACTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**N. A. Timashkova\*, N. I. Zhuravleva\*\***

**\* Gymnasium № 1587, \*\* Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,  
Moscow, Russia**

The conditions of the social environment as factors of professional development of teachers during their career (20–65 years) are considered. The data of the questionnaire (research method "Dynamics of professional development of subject") of three samples of teachers (Moscow Gymna-

siums – 39 people, Moscow secondary schools – 35 people, secondary schools of the Russian Federation – 37 people) at the age of 28–56 years ( $M = 44.7$ ,  $CD = 8.1$ ) are analyzed. It is shown that the completeness of the actualization of the social environment conditions is associated with the success of the teachers' professional development.

Keywords: teacher, subject, environment, conditions, social, resources.

Введение. Понимание факторов профессионального развития, как и деструкций, требует внимания ко всем фазам становления субъекта: исходным (обучение, подготовка), «стартовым» (оптация, адаптация), активной работы людей, завершающим; требует внимания к таким факторам как пол и возраст, субкультура организации, профессиональная специализация, квалификация, должностная позиция, быстрота и успешность карьеры (Винокуров и др., 2015; Денисова и др., 2013; Журавлева, 2014; Журавлева, Толочек, 2015; Тимашкова и др., 2014; Толочек, 2017). При этом роль специфических паттернов внешних и внутренних условий субъекта всегда будет оставаться предметом эмпирических исследований, освещающих уникальные особенности и характер различий у лиц разных профессий, представителей разных социальных групп (Журавлева, 2014; Журавлева, Толочек, 2015; Митина, 2014; Поваренков, 2013; Тимашкова и др., 2014; Толочек, 2015; Толочек, 2017).

Цель, задачи, методы исследования. Цель: анализ условий социальной среды, выступающих как ресурсы профессионального развития учителей. Гипотезы: 1) Мера актуализации условий социальной среды связана с профессиональной успешностью субъектов. 2) Разная организационная культура предоставляет ресурсы для профессионального развития человека.

Дизайн исследования. В 2012 – 2016 годах учителя в возрасте 28 – 56 лет ( $M = 44,7$ ,  $CD = 8,1$ ) заполняли анкету «Динамика профессионального становления субъекта». Им предлагалось выступить экспертами своей профессиональной и возрастной эволюции и оценить в 9-балльной шкале (от 0 до 8 баллов) изменения в уровне развития физических и психологических систем на протяжении своей профессиональной жизни в пятилетних интервалах - от 20 до 65 лет. Оценивалась динамика изменений на первых фазах карьеры (пройденные - от 20 лет до актуального возраста респондентов) и прогнозируемое развитие (ожидаемые изменения в будущем до 65 лет включительно). В пилотажных исследованиях Проверка методики (анкеты «Динамика профессионального становления субъекта») на надежность и валидность дала положительные результаты (Винокуров и др., 2015; Денисова и др., 2013; Журавлева, 2014; Журавлева, Толочек, 2015). Первую выборку составили учителя московской гимназии (39 чел.); вторую выборку - учителя московских средних школ (35 чел.); третью - составили учителя средних школ нескольких городов Российской Федерации (37 чел.). Три наши выборки были гомогенными (по полу, по возрасту, по профессиональному опыту, по социально-демографическим особенностям – по состоянию в браке, по числу детей и пр.). Различия между работающими в разных школах и регионах учителями могли объясняться факторами субкультуры.

Результаты исследования. Согласно результатам t-сравнения (для независимых групп) работающие в разных школах учителя были достаточно сходны по анализируемым переменным. (Сходство субъектов, представителей одной профессии, но разных субкультур, по выраженности динамики составляющих профессионализма, является скорее, исключением из правил, согласно результатам ряда независимых исследований: ученые констатируют различия достигающие статистической значимости у лиц одной профессии, работающих в разных организациях (Винокуров и др., 2015; Денисова и др., 2013; Журавлева, 2014; Журавлева, Толочек, 2015; Тимашкова и др., 2014; Толочек, 2017). Мы же констатируем сходство респондентов по ряду социально-демографических характеристик; сходство по признаваемой учителями роли факторов окружения в их профессиональном становлении; сходство по оценкам динамики эволюции физических и психологических систем. Выявленные различия имели частный характер.

Обсуждение результатов исследования. Наше объяснение причин сходства и различия: 1) Учителя 1-й выборки были несколько старше своих коллег, что проявилось в отличиях по рабочему стажу, по стажу семейной жизни. Вместе с тем, учителя, проживающие и работающие в регионах России имели больше детей, в среднем ( $M = 1,82$ ), но при этом в региональной

выборке был наименьший процент состояния в браке ( $M = 72\%$ ). Для сравнения, 87% учителей гимназии состояли в браке, имея 1-2 джетей (в среднем 1,70). Близкими были и социально-демографические характеристики выборки учителей московских школ - 84% учителей состояли в браке, имея одного/ двух детей (в среднем 1,31). В целом, условия собственной семьи у всех учителей были сходными, что отражает личностные особенности данной профессиональной группы. 2) Из условий родительской семьи выделяются более высокие должностные позиции, занимающие матерями (различия статистически значимы) и отцами учителей, работающих в регионах. Следовательно, социальный статус учителя в регионах выше, чем в Москве, что влияет на выбор данной профессии.

В отношении большей части анализируемых нами особенностей социальной макросреды, мезосреды и микросреды в профессиональном становлении учителей, как уже нами отмечалось, выявленные различия незначительны по величинам, они не выражены, далеки от порога статистической значимости. Следовательно, эти условия среды играют незначительную роль. Важную роль в профессиональном становлении все учителя отводят своим матерям (средние – от 4,69 до 5,65 баллов), также и отцам (средние – от 3,22 до 3,99 баллов).

Имеют место различия между учителями трех выборок в их оценках динамики своего профессионального становления (в отношении 40 - 80% возрастных «срезов» в интервале 20 – 65 лет различия были статзначимыми). Скромный «стартовый» уровень своего профессионализма отмечали учителя гимназии, но при этом - его стабильную динамику роста и последующее меньшее снижения на протяжении карьеры (профессионализм оценивался, в среднем, в 1,59 балла в 20 лет, в 7,35 балла в 55 лет и 5,81 балла в 65 лет). Самый высокий уровень в выборках в начале карьеры, но при этом и быстрое понижение профессионализма фиксировали учителя регионов (2,79 балла в 20 лет, 7,15 в 50 лет и 5,11 в 65 лет). Работники школ Москвы имели «промежуточные цифры» (1,89 балла в 20 лет, 7,45 в 50 лет и 5,61 в 65 лет).

Наиболее устойчивую, даже оптимальную динамику эволюции физических систем (здоровье, работоспособность и т.п.), психологических систем (широты и цельности интересов, общительности, интеллектуальной саморегуляции и др.), удовлетворительную сохранность психики (непроизвольной и произвольной памяти, обучаемости), хорошую сохранность важных составляющих профессионализма (интуиции, компетентности) оценивали и прогнозировали учителя московских школ. Наименее оптимальную эволюцию разных систем рефлексировали учителей региональных школ – они фиксировали сравнительно раннее угасание разных систем – уже в возрасте 45 – 50 лет. Учителя гимназии характеризовались промежуточными значениями.

Заключение. Выявленные различия у учителей дают основание для размышлений. Можно говорить о тенденциях в различиях у проживающих в разных регионах субъектов - о динамике своего профессионализма и пр. Подобные различия мы объясняем социальными стереотипами восприятия: можно принять, что ряду критериев стереотипы «выше» и «строже» в столице, а не в регионах; что стереотипы «выше» и «строже» в специализированных учебных заведениях (в гимназии), а не в «обычных» средних школах. Выявлена общая закономерность восприятия динамики изменения профессионализма субъектов на протяжении их карьеры: более «низкий старт» и сравнительно медленный рост профессионализма в представлениях субъектов сочетается с более высоким уровнем в «пиковых» стадиях, «низкий старт» и сравнительно медленный рост профессионализма - с устойчивостью его динамики на протяжении карьеры, с оптимальной динамикой его понижения в заключительной фазе карьеры. Подтверждена важная роль условий семейной микросреды для учителей-женщин. Рабочие гипотезы получили подтверждение.

Установленные различия между разными группами учителей были все же незначительными – сравнивая подобные различия для разных выборок представителей других профессий (в этих случаях обычно отмечают различия между профессионалами, обусловленные специальностью, корпоративной культурой организаций и пр.). Сущностными особенностями работы учителей являются инварианты системы «учитель – ученики – среда» (индивидуальные

вариации учеников младшей, средней и старшей школы сильно сглаживаются и «нормируются» особенностями их возрастного развития; педагогические коллективы часто характеризуются сходством работников по полу, возрасту, базовому образованию; видимо, сходно ведут себя и родители детей в конфликтных ситуациях, что также входит в факторы социальной среды, в которой протекает деятельность учителя). Второе объяснение – по каким-то причинам роль разных условий социальной среды в профессиональном становлении учителей на протяжении их карьеры не велика. Вероятно, с одной стороны «инварианты», с другой – низкая мера актуализации разных условий среды в качестве ресурсов и выступают причинами высокой степени и частоты профессиональных деструкций, профессионального выгорания у учителей (Денисова и др., 2013; Журавлева, 2014; Митина, 2014; Поваренков, 2013; Тимашкова и др., 2014; Толочек, 2017).

### **Литература:**

Винокуров Л.В., Журавлева Н.И., Толочек В.А. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов // Вестник МГУ. Психология. 2015. №4. С.39-54.

Денисова В.Г., Журавлева Н.И., Толочек В.А. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. С.32-45.

Журавлева Н.И. Роль представлений о внесубъектных и интрасубъектных ресурсах в становлении профессионала. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2014.

Журавлева Н.И., Толочек В.А. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С.91-107.

Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития учителя. СПб.: Нестор-История, 2014.

Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Саратов: Изд-во СГПУ, 2013.

Тимашкова Н.А., Толочек В.А., Денисова В.Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. № 1. 2014. С.16-32.

Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: ИП РАН, 2015.

Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: ИП РАН, 2017.

## **ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СОСТОЯНИЙ ОДИНОЧЕСТВА И БЕЗНАДЕЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С САМОПОВРЕЖДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ НА ФОНЕ РАЗНЫХ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ**

**Н. Ю. Федунина, Г. С. Банников, О. В. Вихристюк, М. Д. Баженова**  
**Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия**

В статье представлен анализ особенностей переживания одиночества и безнадежности у подростков с самоповреждающим поведением, находящихся в ситуации разных актуальных стрессоров: трудности в школе (преимущественно когнитивный аспект, связанный с академической успешностью), конфликты со сверстниками (коммуникативный аспект), проблемы в семье (на примере развода родителей и смерти близких), тяжелая соматическая болезнь (хронические проблемы со здоровьем). Показано, что, несмотря ряд общих характеристик, связанных с существенно более выраженными переживаниями одиночества и безнадежности, существуют значимые различия в профиле этих эмоциональных состояний у подростков разных подгрупп. Делаются выводы о возможности учета этих результатов в профилактической работе.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, подростки, одиночество, безнадежность, стрессовые ситуации.

## SELF-ASSESSMENT OF LONELINESS AND HOPELESSNESS IN ADOLESCENTS WITH SELF-HARM BEHAVIOR UNDER DIFFERENT ACTUAL STRESSORS

N. Yu. Fedunina, G. S. Bannikov, O. V. Vikhristyuk, M. D. Bazhenova  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

The article deals with analysis of self-assessment on loneliness and hopelessness among Moscow adolescents with self-harm behavior, depending on their actual stressors. Several types of stress situations are taken into account: academic difficulties, conflicts with peers, family problems (divorce and death of a family member), chronic somatic disease (health problems). Despite common features related to significantly higher level of hopelessness and loneliness, emotional profiles of these states appear to be different for teens under specific stress-conditions. These results can have implications in prevention of adolescent self-harm and suicidal behavior.

Keywords: self-harm behavior, adolescents, loneliness, hopelessness, stress situation.

Понятия одиночества и безнадежности традиционно рассматриваются в исследованиях самоповреждающего и суицидального поведения несовершеннолетних и молодежи (Банников и др., 2014). С одной стороны, чувство одиночества во многом нормативно для подростка, переживающего кардинальные гормональные и социально-психологические изменения. С другой стороны, острое и хроническое состояние одиночества негативно влияет на общее благополучие, коррелирует с нарушениями сна, повышением социальной тревожности, депрессивности, виктимности и др. (Rönkä et al., 2013). Аналогичным образом, безнадежность считается одним из наиболее распространенных переживаний при самоповреждающем и особенно суицидальном поведении и коррелирует с уровнем депрессии, суицидальными намерениями и повторением актов самоповреждения (Fox et al., 2004).

Подростки, предпринимающие попытки суицида или самоповреждающие действия, чаще отмечают наличие актуальных стрессовых событий в их жизни. Зачастую антивитальное поведение становится попыткой справиться с той психической болью, которая достигает порога непереносимости вследствие переживаемых событий. Сами стрессовые события и их характеристики могут влиять на особенности переживания одиночества и безнадежности у подростков. Мы предположили, что группа с самоповреждающим и суицидальным поведением является гетерогенной. Профили психологического состояния подростков, переживающих разные стрессоры, различаются в зависимости от типа актуального стрессового события.

**Выборка.** Выборку составили подростки московских школ, участвовавшие в программе мониторинга по диагностике факторов риска развития кризисных состояний с суицидальными тенденциями у обучающихся 7-11 классов. В ходе мониторинга было обследовано 2594 московских подростков. Предположительную «группу риска» (на основании фронтального тестирования) по самоповреждающему и суицидальному поведению составили 732 человек (28,2% от общей выборки). 41,8% юношей и 58,2% девушек. 33,5% подростков данной группы живут в полных и 28,3% неполных семьях, 38,3% не ответили на этот вопрос. В отношении переживания актуального стресса также относительно трети респондентов (35,2%) не предоставили данные. Остальные 474 случая распределились следующим образом: отсутствие стрессовых событий – 26,8%, трудности в школе – 2,2%, смерть родственников или близких – 5,1%, тяжелая соматическая болезнь – 2,0%, конфликты со сверстниками – 2,2%, развод родителей – 2,3%, другое – 24,2%.

### Методики

— Для оценки восприятия прошлого, настоящего, будущего использовалась шкала «Шкала безнадежности» (Hopelessness Scale, A. Beck) (Beck, 1988).

— Для оценки уровня субъективно переживаемого одиночества применялась «Шкала одиночества» (UCLA, версия 3, Д. Рассел) (Russell, 1996; Ишмухаметов, 2006).

Статистического анализ данных производился с помощью компьютерной программы SPSS Statistics 14.0.

**Процедура:** Данные через специальную форму (обезличенные, без персональных данных) оперативно поступали специалистам Центра экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО МГППУ, автоматически обработанные с выделением предположительной «группы риска». Каждому респонденту присваивается персональный код, список кодов хранится в образовательной организации у лица, ответственного за проведение тестирования.

**Результаты.** Наряду со значимыми различиями между группами с самоповреждающим поведением и остальными респондентами, была показана неоднородность самой группы риска. Были выявлены различия по показателями безнадежности ( $p=0,00$ ), одиночества ( $p=0,00$ ). Рассмотрим более подробно эти особенности.

В опроснике безнадежности наиболее высокий уровень отличает группы «смерть близких» ( $M=10,46$ ) и «тяжелое соматическое заболевание» ( $M=9,27$ ), соответствующий умеренной выраженности безнадежности. Рассмотрение ответов респондентов по ключевым вопросам показало существенные различия в зависимости от типа стрессовой ситуации. На вопрос «Мне пора сдать, т.к. я ничего не могу изменить к лучшему» максимальный процент утвердительных ответов (43,2%) был получен в подгруппе подростков, переживших смерть близких и/или родственников. При остальных стрессорах этот показатель составил около 25%. Степень согласия с утверждением «У меня нет никаких просветов и нет причин верить, что они появятся в будущем» оказалась значимо выше (в среднем по группе риска – 40%, а у подростков с хроническим заболеванием – 60%). Показательным явились и различия по вопросу «Мой прошлый опыт хорошо меня подготовил к будущему». 0% согласия был показан для подгрупп «развод родителей» и «конфликты со сверстниками» и 18,9% в подгруппе «смерть близких и родственников». По контрасту в подгруппе «хроническая болезнь» более половины подростков (53,3%) согласились с этим утверждением. Разная степень переживания безнадежности была выявлена и по вопросу «Бесполезно пытаться получить то, что я хочу, потому, что, вероятно, я не добьюсь этого». Отказ от своего желания в большей степени наиболее выражен у подростков, потерявших близких и родственников (62,2% согласия), а также вовлеченных в острые конфликты со сверстниками (50%). В остальных группах он составил около 30%.

Итак, подростки, проходящие путь горевания, ощущают, что прошлый опыт плохо подготовил их к будущему (81,1%), они не верят, что могут добиться того, чего хотят (62,2%), видят свою ситуацию беспросветной (43,2%) и готовы опустить руки (43,2%). Сужение жизненной перспективы, депрессивность, апатия, чувство потерянности, пустоты в целом нормативны для переживания горя.

Подростки с тяжелым соматическим заболеванием, хотя и значительно чаще признают, что их опыт хорошо подготовил их к будущему (53,3%), ощущают, что их жизнь лишена просветов (60%). Примерно четверть респондентов полагает, что пора сдать (26,7%) и что они никогда не добьются того, чего хотят (26,7%).

Последнее переживание также присутствует у четверти подростков с трудностями в обучении. Кроме того, практически половина респондентов этой группы (43,8%) уверены, что будущее будет столь же безотрадным, как и настоящее, и что их опыта недостаточно для совладания с жизненными трудностями в дальнейшем.

Еще более категорично в отношении пользы прошлого опыта для настоящего и будущего выступают подростки с конфликтными отношениями со сверстниками и проблемами в семье (развод родителей). Они чувствуют, что им не на что опереться, весь их прошлый опыт оказывается бесполезным. Половина подростков с конфликтными отношениями со сверстниками не верит, что сможет добиться своих целей, и что будущее будет более радужным, хотя в большинстве своем (81,2%) они не собираются сдаваться. Готовность к продолжению активных действий роднит их с группой, переживающей развод родителей, однако для последней свойственна гораздо более благополучная оценка возможности добиться целей и вероятности перемен к лучшему (70,6%).

В группе, отметившей отсутствие актуальных стрессов, наблюдается достаточно ровная картина: примерно треть утвердительных ответов на каждый вопрос. Подростки, отметив-

шие наличие других стрессоров, имеют свой собственный профиль результатов с преобладанием переживания беспросветности настоящего и будущего (45,2%), а также недостаточности имеющегося у них опыта для успешности в будущем (62,7%).

Что касается одиночества, то наиболее выражено это состояние в подгруппах «конфликты со сверстниками» (M=39,06) и «болезнь» (M=37,60). Анализ по ключевым вопросам показал, что наименее благополучной по данным опросника оказывается группа респондентов с тяжелой соматической болезнью. 100% данной категории респондентов отмечает, что им не к кому обратиться и, что они часто или всегда они чувствуют себя одинокими. Совершенно другой профиль показателей был выявлен у подростков, имеющих конфликтные отношения со сверстниками. Несмотря на переживание одиночества (62,5%) и покинутости (75,1%), у представителей этой группы есть ощущение, что вокруг есть люди, к которым можно обратиться. Аналогично и с подростками, переживающими смерть близкого человека или родственника: 73% отметило, что у них есть люди, с которыми можно поговорить, хотя сильными являются и свойственные для горевания чувства одиночества и покинутости. Среди подростков, испытывающих трудности в школе, у 30% есть люди, с которыми они часто/всегда могут поговорить, более половины зачастую чувствует себя одинокими (56,3%) и покинутыми (75,1%). У подростков, чьи родители недавно развелись, как не странно, чувство одиночества и покинутости выражено меньше (47,1%), хотя 41,2% также отмечает, что «нет никого, к кому можно было бы обратиться».

**Выводы.** Несмотря на схожую для представителей разных подгрупп проблему – самоповреждение и суицидальное поведение – паттерн переживаемых трудностей, связанных с чувствами одиночества и безнадежности, может существенно различаться в зависимости от актуального стресса. Осмысление этих различий имеет непосредственное прикладное и практическое значение, позволяя говорить о необходимости дифференцированных превентивных мер. Так, например, при тяжелом соматическом заболевании, носящем хронический характер, были выявлены существенные психологические изменения, что свидетельствует о необходимости организации системы сопровождения детей с хроническими заболеваниями, обучающихся в массовой школе. В то же время, одной из опорных точек может служить свойственной для данной группы представление о наличии у них опыта, который может помочь, и отсутствие эффекта неожиданности, обескураженности, как это происходит у подростков в ситуации развода родителей, например, или смерти близких. Самооценки одиночества и безнадежности у подростков, находящихся в процессе горевания, обнаруживают существенную поляризацию, когда примерно 20% попадают в группу с тяжелой безнадежностью и одиночеством. С одной стороны, это может отражать различие фаз процесса горевания, а с другой стороны, существенное влияние может оказывать система поддержки значимых взрослых и сверстников.

Полученные в ходе мониторинга результаты также свидетельствуют о необходимости системы сопровождения в школах для детей и подростков с различными актуальными стрессорами, а также повышения психологической грамотности педагогов, родителей и обучающихся.

### Литература

Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov\\_Pavlova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov_Pavlova.phtml)

Ишмухаметов И.Н. Психометрические характеристики шкалы одиночества ucla (версия 3): изучение студентов вуза // Computer Modelling and New Technologies. 2006. Vol. 10. №3. P. 89-95.

Beck A.T., Steer R.A. Manual for the Beck Hopelessness Scale. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1988.

Fox C., Hawton K. Deliberate Self-Harm in Adolescence London: Jessica Kingsley, 2004.

Rönkä A.R., Taanila A., Koiranen M., Sunnari V. and Rautio A. Associations of deliberate self-harm with loneliness, self-rated health and life satisfaction in adolescence: Northern Finland Birth Cohort 1986 Study // J Circumpolar Health. 2013; 72: 10.3402/ijch.v72i0.21085.

Russell D.W. The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // Journal of Personality Assessment. 1996. 66. 20-40.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**А. С. Хачатрян, А. М. Саргсян, Г. Ж. Лпутян**  
**Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,**  
**Армения, Ереван**

В статье представлены данные по выявлению уровня эмоционального напряжения и его влияние на успеваемость младших школьников в процессе шахматной игры в школе. Подтверждающий эксперимент был проведен с учащимися с различной академической успеваемостью. Выяснилось, что учащиеся с высокой академической успеваемостью заинтересованы в изучении предмета шахмат. У большинства имеется умеренный уровень эмоциональной напряженности и академическая мотивация высокая. Исследование показывает, что большинство учащихся со средним уровнем академической успеваемостью проявляют низкий интерес к учебному предмету шахмат, у них уровень эмоционального напряжения высок, а уровень образовательной мотивации средний. Учащиеся с низкой академической успеваемостью выявляют более низкий интерес к учебному предмету шахмат и у них низкий уровень эмоционального напряжения и академической мотивации. Поэтому мы считаем, что целесообразно разработать учебную трениговую программу, направленную на коррекцию ослабления эмоционального напряжения, которое поможет улучшить эмоциональную стабильность и повысить уровень академической успеваемости младших школьников.

Ключевые слова: учебный предмет шахматы, эмоциональное напряжение, эмоциональный интеллект.

## **INFLUENCE OF EMOTIONAL STRESS ON PRIMARY SCHOOL CHILDREN ACHIEVEMENTS**

**A. S. Khachartyan, A. M. Sargsyan, G. Zh. Lputyan**  
**Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia, Yerevan**

The purpose of this article is to identify the level of emotional tension and its impact on the performance of younger school-children in the process of playing chess at school. Confirmatory experiment was conducted with school-children with different academic progress. It turned out that students with high academic achievements are interested in studying the subject of chess. Most of them have a moderate level of emotional tension and academic motivation is high. The study shows that the majority of school-children with an average level of academic progress show low interest in the academic subject of chess, their level of emotional tension is high, and the level of educational motivation is average. Students with low academic performance reveal a lower interest in the academic subject of chess and they have a low level of emotional tension and academic motivation. Therefore, we believe that it is advisable to develop an educational training program aimed at adjusting emotional tension, which will help improve emotional stability and improve the academic performance of junior schoolchildren.

Keywords: educational subject chess, emotional tension, emotional intelligence.

С 2011-2012 учебного года преподавание учебного предмета «Шахматы» стало обязательным во 2-4-х классах общеобразовательных школ Армении. Бесспорно, что в современных условиях обучение не допустимо интерпретировать как формирование системы получения знаний, умений и навыков. Основная же цель обучения и воспитания подрастающего поколения передача социального опыта.

Теперь задача состоит в том, чтобы организовать обучение так, чтобы оно максимально обеспечил интеллектуальное развитие учащихся. Поэтому обычно говорится не просто об обучении вообще, а про развивающее обучение. Процесс развития становится одним из главных направлений, в качестве альтернативы концепции «обучения».

Обучение шахматам в школах, не преследует цели подготовить шахматистов, а создать более образованный, психологически развитый, генерированный знаниями поколение. Результат процесса обучения зависит от содержания образования, его универсальности, гуманитарного и научного направления. Освоение учебного материала предмета шахмат развивает не только когнитивную сферу учащихся, но и организованность, самостоятельность, трудолюбие, настойчивость, дисциплинированность. Увлечение шахматной игрой должна быть организована таким образом, чтобы была полезной и отрицательно не влияла на здоровье. При высоких напряжениях, негативное воздействие нейропсихологических симптомов разнообразны и у каждого выражаются по-разному. Начало изучения нового предмета, умственная и физическая нагрузка могут вызвать эмоциональное напряжение.

Шахматы можно рассматривать как пассивный вид спорта, потому что младшие школьники в течение долгого времени, затраченного сидя за шахматным столом, находятся в мало-подвижном образе. На эту особенность следует обратить внимание, так как, особенно во время спортивных соревнований других видах спорта, эмоциональное напряжение, как правило, сочетается с высокой двигательной активностью. Существенным отличием является то, что подвижность защищает организм от неблагоприятных последствий эмоционального напряжения. Ну а шахматы это вид спорта, который сопровождается нейропсихологической высокой напряженностью.

Последствия эмоционального напряжения могут носить противоречивый характер на деятельность. Исследования М. Роговского, В. Марищукова, К. Гуревича и других психологов выявили, что эмоциональное напряжение имеет различные формы выражения: сильное торможение нервной системы или наоборот, сильное раздражение, напряжение мышц лица, импульсивное поведение, произвольные движения, пассивность, эмоциональная инертность, безразличие на эмоции других людей, подавленность, большие амплитуды движений (человек сильно трясет руки, широкие шаги или ходьба), многословие, отсутствие уверенности в своих действиях, неспособность завершить работу, часто меняются решения, внезапная переходная деятельность в другую область, блокада восприятия, из-за чего происходит потеря важной информации, блокировка мышления, неспособность решения продуманной проблемы, блокада памяти, неспособность вспомнить простую информацию, потеря самоконтроля и так далее (Ильин, 2001).

Связь между эмоциональным напряжением и эффективностью работы взаимна. С одной стороны трудности, которые возникают во время работы учащихся, могут генерировать эмоциональное напряжение, с другой стороны, вызванное эмоциональное напряжение является большим препятствием для эффективного выполнения работы. Эмоциональное напряжение характеризуется как активизация неспецифической реакции организма человека в ответ на сложную ситуацию. Это зависит не только от характера факторов, но и от чувствительности организма человека, от степени адекватности условий, событий, восприятия, личных характеристик и субъективных особенностей регуляции поведения (Наенко, 1976).

А. Прохоров, исследуя саморегулирование психических состояний учебно-педагогического процесса, приходит к выводу о том, что ограниченный период чрезвычайно масштабного присвоения информации вызывает эмоциональное напряжение. Это требует от человека соответствующие навыки саморегуляции (Прохоров, 2003). Многие авторы выделяют эмоциональную сторону саморегуляции, уровень содержания которого необходима, чтобы человек думал, понимал, чтобы с помощью слов мог описать эмоциональные состояния, понять собственные потребности, анализировать и руководствоваться в сложных ситуациях. Эмоциональный интеллект рассматривается как инфраструктура социального интеллекта, которая включает в себе рассмотрение своих собственных эмоций и эмоций других людей, способность различать и быть в состоянии использовать эту информацию, чтобы контролировать мышление и деятельность (Гоулман, 2010).

С целью выявления воздействия эмоционального напряжения младшего школьника на учебный процесс, была проведена подтверждающий эксперимент. «Методика диагностики эмоционального напряжения», который предназначен для диагностики эмоционального

напряжения детей младшего школьного возраста, состоит из 30 вопросов. На каждый из коих учащиеся может отвечать одним из предоставленных им «+», «-» и «не знаю» трех ответов. Если учащиеся согласен с данным утверждением, он выбирает опцию «+», если не согласен «-», если не определился, то «не знаю» вариант (Ильин, 2001).

Для проведения исследования в экспериментальной группе были включены ученики с разной успеваемостью, учитывая их полугодовые оценки. Также использовали опросник Н.Лускановой «Оценка уровня мотивации учащегося». Метод направлен на определение уровня учебной мотивации. Автор отмечает, что снижение успеваемости ребенка наблюдается при низком уровне учебной мотивации. Опросник оценки уровня мотивации учащихся Н.Лускановой состоит из 10 основных положений, в которые включены повторяющихся вопросы в различной формулировке (Лусканова, 1999).

Ниже мы приводим результаты анализа данных примененных методов.

Как следует из данных, полученных по «Методике диагностики эмоционального напряжения», у четырех учеников с высоким уровнем успеваемости выявилась низкий уровень эмоционального напряжения, у 14-ти - средний, у 2-их - высокий уровень. Из учеников со средним уровнем успеваемости - 13-ь показали высокий, 4-ро - средний, 3-ое - низкий уровень эмоционального напряжения. Таким образом, можно сказать, что у большинства учеников со средним уровнем успеваемости имеется эмоциональное напряжение, а у большинства учеников с низкой успеваемостью - низкий уровень.

Из анализа результатов данных по опроснику Н.Лускановой для оценки уровня мотивации в школе, мы получили следующие результаты: 18 из общего числа (о.ч.) с высоким уровнем успеваемости учеников выявили высокий уровень учебной мотивации, а двое - среднее. У десяти из о.ч. со средним уровнем успеваемости учеников зарегистрировалась высокий уровень учебной мотивации, у семи - средний, а у троих низкий уровень. Учащиеся с низкой учебной успеваемостью соответственно проявили средний (у 6-ых), и низкий уровень учебной мотивации (у 14-ти). Можно предположить, что у некоторых учеников с высоким академическим успеваемостью, проявилась эмоциональное напряжение, но напряженность им не мешает, а приводит к активации умственных и физических ресурсов в организме. Самый высокий уровень эмоционального напряжения представили ученики со средней академической успеваемостью и у них так же высока академическая мотивация. Можно также утверждать, что если академическая мотивация у учеников со средней учебной успеваемостью высока, то появившаяся эмоциональное напряжение приводит к снижению имеющихся умственных и физических ресурсов организма. Поэтому мы предполагаем, что целесообразно разработать учебную программу, направленную на коррекцию ослабления эмоционального напряжения, которое поможет улучшить успеваемость и эмоциональную стабильность младших школьников.

### **Литература**

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства, СПб.: Питер, 2001.

Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1999.

Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: МГУ, 1976.

Прохоров А.О. Функциональная структура регуляции психических состояний // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2003. № 1. С.170-178.

# **УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЗНАНИЮ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**Е. Б. Хомутова**

**Федеральный институт развития образования, Москва, Россия**

В статье обоснована необходимость стимулирования познавательного интереса взрослых обучающихся в процессе освоения профессионально значимого знания. Раскрыта сущность и специфика познавательного интереса как важного компонента познавательной активности личности. Исследованы формы и методы стимулирования познавательного интереса специалиста к профессиональному знанию в системе повышения квалификации. Проанализированы возможности проблемного обучения, научно-исследовательской деятельности, игровых методов в целях стимулировании познавательного интереса. Показаны способы культивирования познавательного интереса у обучающихся путем насыщения эмоциями процесса обучения.

Ключевые слова: познавательный интерес, социальный педагог, профессиональное знание, курсы повышения квалификации, методы обучения, проблемное обучение.

## **CONDITIONS FOR COGNITIVE INTEREST INSPIRATION OF SOCIAL TEACHER TO PROFESSIONAL KNOWLEDGE AT ADVANCED TRAINING COURSES**

**E. B. Khomutova**

**Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia**

The article substantiates the need to stimulate the cognitive interest of adult learners in the process of mastering professionally significant knowledge. The essence and specificity of cognitive interest as an important component of the cognitive activity of the personality are revealed. The forms and methods of stimulating the cognitive interest of the specialist to professional knowledge in the system of professional development are investigated. The possibilities of problem training, research activity, and gaming methods are analyzed in order to stimulate cognitive interest. The ways of cultivating cognitive interest in students by means of emotion-saturated learning process are shown.

Keywords: cognitive interest, social teacher, professional knowledge, advanced training courses, teaching methods, problem training.

Одной из наиболее значимых специфических характеристик взрослого человека, которая с неизбежностью должна удовлетворяться в процессе его образования, как свидетельствует практика и аксиоматично полагается в андрагогике, является ярко выраженная субъектность личности. Эта особенность взрослого человека - полное осознание себя свободным и самоуправляемым субъектом - определяет доминирующий принцип образования взрослых, который утверждает главенство самостоятельного обучения. Данный принцип в полной мере может реализоваться лишь при наличии адекватных условий, обеспечивающих активную познавательную деятельность обучающихся.

Идеи самостоятельности, познавательной активности, субъектности стали ведущими в деятельности многих исследователей в области психологии и педагогики. Однако, при всем обилии психологической, педагогической и методической литературы по данной проблеме, при наличии в ней ценного теоретического материала и обоснований необходимости активизировать познавательную деятельность обучающихся, практический эффект работы в этом направлении все еще не так велик. Следует отметить, что на уровне теории нет единого подхода к трактовке самого понятия познавательной активности. Одни авторы главным критерием познавательной активности считают самостоятельное добывание знаний, отрицая возможность такой активности в рамках воспроизводящей деятельности; другие авторы полагают, что истинная самостоятельность и активность возможны лишь при отсутствии педагогического руководства; третьи сосредотачивают внимание на мотивационной сфере познавательной деятельности, понимании обучающимися ее смысла, целей, наличие положительного

отношения к деятельности; четвертые во главу угла ставят сознательное отношение к делу, развитое чувство долга, на основе которого выполняется познавательная работа и т.д. При всей амбивалентности приведенных подходов их объединяет общее: важным компонентом познавательной активности признается познавательный интерес.

В самом общем виде в специальной литературе познавательный интерес определяется как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями (Н.И. Александрова, Ю.К. Бабанский, Л.В. Благоняжина, Л.И. Божович, О.С. Гребенок, А.К. Маркова, Л.С. Славина, Х. Хекхаузен, Г.И. Щукина). Познавательный интерес проявляется в углубленном изучении, в постоянном и самостоятельном добывании знаний в интересующей области, в активном и деятельном приобретении необходимых для этого способов, в настойчивом преодолении трудностей, лежащих на пути овладения знаниями и способами их получения (Щукина, 1971, с.12).

Психологи отмечают, что познавательный интерес представляет собой сплав важнейших для развития личности психических процессов, в котором интеллектуальная, эмоциональная и волевая компоненты являются единым взаимосвязанным целым. При этом ядром познавательного интереса выступают мыслительные процессы, приобретающие в его составе ярко выраженную эмоциональную окрашенность. Для интеллектуальной деятельности, которая протекает под влиянием познавательного интереса, характерны активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению сложных задач. Поэтому познавательный акт в состоянии интереса носит не созерцательный, а преимущественно активный целенаправленный характер.

На страницах психологической литературы достаточно развернуто описана эмоциональная составляющая познавательного интереса, представленная эмоциями удивления, жадой знаний, стремлением преодолевать познавательные трудности, чувствами ожидания нового, интеллектуальной радости, успеха. Эти эмоции и чувства, как свидетельствует многовековой опыт познания, в большинстве случаев являются постоянными спутниками, катализаторами мыслительной деятельности человека, поэтому известная мысль о том, что без человеческих эмоций не могло, нет, и не может быть искания истины, представляется абсолютно верной. Справедливость данного суждения обусловлена тем, что переживание трансформирует получаемые знания в личностные смыслы и придает им эмоционально-ценностную окраску. Как отмечал Л.С. Выготский, «только то знание может привиться, которое прошло через чувства. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к жизни» (Выготский, 1991, с.143). Это в полной мере касается профессионально значимых знаний, которые предлагаются социальному педагогу в процессе повышения его квалификации. Знания, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью, с необходимостью должны быть пережиты педагогом, пропущены через его сердце.

Тем не менее, в процессе обучения, особенно в высшей школе, роль эмоций явно недооценивается. Можно предположить, что это детерминировано несколькими причинами, среди них - опасение снизить научный уровень преподавания, который иногда ассоциируется с выхолощенным академизмом, или неумение оптимально насыщать эмоциями процесс обучения. В результате чего возникает своеобразный «эмоциональный авитаминоз», на фоне которого разворачивается образование взрослых; обучающийся поставлен перед необходимостью интеллектуально осваивать рафинированное, отчужденное от его личности и профессиональной деятельности знание (Рачковская, 2011, с. 80-81). Все это затрудняет реализацию принципа контекстности обучения, столь важного для образования взрослых, в соответствии с которым обучение строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных и профессиональных факторов.

«Сенсорный голод» образования взрослых в определенной степени обусловлен довольно распространенным в преподавательской среде мнением, что в данном случае следует опираться на мотивы долга и ответственности, достаточно хорошо сформированные у взрослых людей. Действительно, в педагогической практике волевое усилие нередко интерпретируется как антипод интереса. Однако, в работах К.Д. Ушинского, Б.Г. Ананьева, Н.Ф. Добрынина указывается, что одним из элементов своеобразного сплава психических процессов, ле-

жащим в основе познавательного интереса, является волевое усилие. Познавательный акт, который происходит под влиянием познавательного интереса от начального этапа (постановки цели, познавательной задачи) до завершения необходимым результатом, представляет собою своеобразное пошаговое движение, сопровождаемое волевой направленностью, преодолением малых и больших трудностей. Самыми характерными для познавательного интереса волевыми проявлениями следует считать инициативу поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижения и постановки задач на пути познания.

Современная дидактика и практика образовательного процесса накопили достаточное количество разнообразных путей и средств стимулирования познавательного интереса. Первым в этом ряду, безусловно, должно быть названо проблемное обучение, идеями которого на протяжении нескольких десятилетий были буквально увлечены педагоги, которое остается актуальным и в настоящее время. О концепции проблемного обучения написано так много, что при обращении к этому вопросу существует реальная угроза повторить общеизвестные истины. Поэтому, не ставя перед собой задачу последовательно и полно раскрыть эту концепцию, остановимся на некоторых наиболее значимых ее аспектах.

Прежде всего, надо подчеркнуть недопустимость переоценки проблемного обучения. В самый разгар увлечения этой концепцией даже предполагалось, что объяснительно-иллюстративный тип обучения вообще должен исчезнуть как несоответствующий требованиям современности. Эта точка зрения несостоятельна научно и неосуществима практически. По меньшей мере, была бы странной такая организация обучения, при которой обучающиеся пероткрывали бы все, что до них было узвано человечеством. Основные, фундаментальные знания неизбежно приходится сообщать вне проблемного обучения, значительную часть способов деятельности необходимо показать и закрепить тренировкой. И только определенная часть знаний и способов деятельности, умело и обоснованно отобранная, становится объектом проблемного обучения.

Основным критерием отбора учебного материала для проблемного изучения принято считать его структуру. Если материал фактологического характера, то нецелесообразно, да и невозможно воспользоваться проблемным обучением, совершенно естественно, что его освоение будет осуществляться объяснительно-иллюстративным способом. Если же в структуре учебного материала значительное место занимают закономерности и анализ причинно-следственных связей - такой материал может изучаться проблемно. После анализа структуры подлежащих усвоению знаний учебный материал в контексте проблемного обучения излагается на фоне систематически создаваемых проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация выполняет роль пускового механизма в образовании познавательного интереса, интеллектуальной готовности к сознательному и активному усвоению знаний. Ядром проблемной ситуации является осознанное субъектом интеллектуальное затруднение, пути преодоления которого неизвестны и должны быть найдены самим субъектом познавательной деятельности. Преподавателю очень важно накапливать удачные образцы проблемного изложения знаний, создавать и на практике испытывать эффективность конкретных проблемных ситуаций (Ефименко, Рачковская, 2016). Нужно стремиться к тому, чтобы для каждой темы, для каждого раздела педагогики был определен набор таких ситуаций, которые позволили бы стимулировать интерес к профессионально значимому педагогическому знанию. Таким образом, проблемное обучение на всех его уровнях: проблемного изложения, частично-поисковом, исследовательском - выступает как действенное средство стимулирования познавательного интереса.

Однако, как уже отмечалось, значительный объем знаний должен сообщаться слушателям в готовом виде. И, следовательно, использование проблемного обучения в отдельных случаях, в целом не устраняет опасность пассивного восприятия и стандартного воспроизведения материала. Возникает вопрос о способах стимулирования познавательного интереса в рамках объяснительно-иллюстративного обучения. Их в опыте обучения накоплено немало, только по природе своей они отличаются от средств стимулирования через проблемное обучение. Одним из таких средств является эмоциональное обогащение процесса изучения педагогических дисциплин, которое достигается путем включения в содержание занятий фрагментов, несущих

не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию. Среди них: использование нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю, материалов собственных научных исследований преподавателя, информации об этноспецифике воспитания, ярких примеров из жизни, юмористических фрагментов, создание на занятиях эмоциогенных ситуаций и трансляция преподавателем личностного отношения к феноменам педагогической действительности и профессиональному знанию (Рачковская, 2012). Эмоциональное обогащение процесса изучения педагогики не только стимулирует познавательный интерес, но и способствует созданию положительного эмоционального фона освоения социальными педагогами профессионально значимого знания.

Одним из перспективных средств стимулирования познавательного интереса является организация на занятиях групповой работы, предполагающей коллективное обретение знаний. Обучающиеся делятся на сколько групп которые получают однотипные или дифференцированные задания. Члены группы обсуждают цель задания, намечают план ее достижения, организуют разделение функций, коллективно обсуждают полученные каждым результаты, формулируют общие выводы, представляют итоги работы своей группы. Чаще всего групповые формы работы используются при выполнении исследовательских заданий и проектов.

Значительные резервы для стимулирования познавательного интереса несет в себе приобщение социальных педагогов к научно-исследовательской работе, которая в системе повышения квалификации чаще всего принимает форму подготовки докладов, рефератов, сообщений, обобщения опыта собственной работы. Социальные педагоги убеждаются в необходимости и действенности научных знаний, видят область их применения в сфере своей профессиональной деятельности (Зеер, Новоселов, Сыманюк, 2010).

В этой связи необходимо упомянуть еще об одном достаточно важном средстве стимулирования познавательного интереса к педагогике - деловых играх. Отношение к игре всегда было весьма противоречиво: от категоричного отрицания (учение - не игра и не забава) до утверждения в качестве панацеи от всех бед. В последние годы возрос интерес к игровому методу в обучении взрослых, особенно в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Деловая игра представляет собой имитационную модель возможных коллизий профессиональной деятельности.

Игра может проходить на уровне словесного решения задачи. При изучении педагогики такие задачи используются достаточно широко. Педагогическая задача может быть определена как описание фрагмента педагогической действительности, требующего профессионального осмысления. Вопросы к задаче требуют определения целей деятельности, ее принципов, анализа причинно-следственных связей, прогнозирования событий, оценки педагогических действий или их мысленного конструирования и переконструирования. Задачи вызывают активный интерес, нередко дискуссионное обсуждение, порождают профессиональные ассоциации и аналогии, способствуют повышению внимания к теоретическим проблемам. Однако еще эффективнее деловые игры, которые проводятся с имитацией профессиональной деятельности, когда специалистам предстоит «здесь и сейчас» воспроизвести и проанализировать воспитательную ситуацию, апробировать инновационный метод или прием. Общая последовательность операций в игре имеет три этапа: подготовительный этап (инструктаж, правила игры, распределение ролей); подготовка к выполнению творческих заданий; игровая процедура. Ценность подобных игр состоит в том, что они способствуют овладению профессионально значимыми знаниями, формируют умения и навыки, раскрепощают творческое воображение, тренируют организаторские способности, будят познавательную активность, и в частности, познавательный интерес обучающихся.

Подводя итог сказанному, сформулируем основные педагогические принципы стимулирования познавательного интереса к педагогическому знанию в условиях системы повышения квалификации педагогов:

- использование научно-обоснованной методики преподавания педагогики при оптимальном сочетании продуктивных и репродуктивных методов, коллективной, групповой и индивидуальной работы;

- опора на профессиональный опыт обучающихся, который используется в качестве одного из действенных источников обучения;
- активное обращение к эмоциональной сфере, культивирование профессионально ориентированных эмоций и чувств;
- освоение профессионально значимого педагогического знания на положительном эмоциональном фоне, раскрепощающем познавательный интерес;
- трансляция преподавателем своего интереса к педагогической действительности и знанию о ней, ибо, по справедливому мнению К.Д. Ушинского, только живая душа способна оживить душу.

Данные принципы не являются противоположными общеизвестным дидактическим принципам, скорее они развивают их и коррелируют с ними. Специфика сформулированных принципов состоит в том, что опора на них в процессе организации изучения педагогики в высшей школе и особенно в системе повышения квалификации стимулирует и закрепляет интерес социальных педагогов к профессионально значимому педагогическому знанию.

### **Литература**

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.

Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 68-74.

Зеер Э.Ф., Новоселов С.А., Сыманюк Э.Э. Интеграция науки и профессионального образования в условиях реализации приоритетных национальных проектов // Педагогическое образование и наука. 2010. №4. С. 35-44.

Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе. М.: МГОУ, 2011.

Рачковская Н.А. Закономерности и принципы развития эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 1. С. 68-74.

Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.

## **ТРЕВОЖНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ**

**М. Н. Швецова, А. О. Канищева**

**Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия**

В работе представлены результаты пилотажного исследования причин тревожности родителей старшеклассников, в период подготовки последних к единому государственному экзамену.

Ключевые слова: тревожность, родители, дети, единый государственный экзамен (ЕГЭ).

## **PARENTAL ANXIETY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXAM PREPARATION**

**M. N. Shvetsova, A. O. Kanisheva**

**Moscow State University of Education, Moscow, Russia**

The paper presents the results of the pilot study of the parental anxiety causes in the period of preparing children for the exam.

Keywords: anxiety, parents, children, exam (USE).

Ежегодно более 500 тысяч выпускников школ сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ) (Российская газета, 11.02.2016). ЕГЭ представляет собой своего рода итоговую проверку знаний. Результаты экзамена влияют на поступление в высшее учебное заведение. Вместе с тем такой формат оценки знаний выпускников и абитуриентов является очень молодым. Единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы ЕГЭ стал в 2009 году, и его содержание очень динамично меняется год от года.

Остановившись лишь на объективных фактах, и оставляя в стороне эмоциональную полемичку, можно сделать вывод, что ЕГЭ – важный рубеж в жизни не только самого абитуриента, но и его семьи, школьных учителей, так как является для всех мерилom успешности в собственных глазах и глазах общественности.

Опыт учителей-предметников подтверждает, что многие родители, стремясь поддержать ребенка, проявляют один или несколько следующих типов «лже-поддержки»: гиперопека, создание зависимости подростка от взрослого, навязывание нереальных стандартов, стимулирование соперничества со сверстниками. В нашей работе мы предположили, что такой стиль отношения к ребенку в период подготовки к экзамену не является типичным для данной семьи и вызван стрессом, тревожностью и напряженностью самих родителей в связи с надвигающимся экзаменом и, соответственно, неопределенностью в дальнейшем будущем не только ребенка, но и семьи в целом.

Тревога и тревожность – феномены прочно вошедшие в теорию и практику психологической науки. Особенности самого феномена тревожности с точки зрения эмоций изучается в классической теории эмоций (Изард, 1980), в неврологии (Гольдштейн), психоанализе (Фрейд, 2007; Хорни, 1997), экзистенциальной психологии (Мэй, 2001). О тревоге писал З.Фрейд, считая ее функцией Эго, назначение которой предупреждать человека о надвигающейся угрозе. В этой ситуации тревога дает возможность личности реагировать в угрожающих ситуациях адаптивным способом. (Фрейд., 2007) Ролло Мэй, говорил о том, что «тревога – важнейший элемент человеческого существования» (Мэй, 2001, с.9). Определенный уровень тревожности естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги. (Полшкова, 2013)

М.Ю.Чибисова в своей книге утверждает, что успешность ребенка нередко является показателем успешности родителей, как в собственных глазах, так и в глазах социума, но одновременно с этим имеется тенденция родителей перекладывать ответственность за результат с себя на кого-то другого – школьного учителя, репетитора, супруга (Чибисова М.Ю., 2009). Для подтверждения наших предположений мы решили воспользоваться экспертной оценкой профессионального сообщества. Для этого нами была разработана анкета, вопросы которой были обращены в первую очередь к школьным психологам России. Общий смысл вопросов был связан с тем, как семья и родители реагируют в период подготовки ребенка к ЕГЭ, обращаются ли они с вопросами и за помощью к школьному психологу, и какого рода помощи ждут. Эту анкету мы разослали по школам всех регионов России. Всего было разослано более 200 анкет почтой, 500 электронной почтой. В результате к нам вернулась менее 10%, но и они оказались показательными.

Так же после начала анкетирования стало понятно, что в осязаемой части школ психолога либо нет временно (в декрете, вакансия открыта), либо вообще нет в штатном расписании. Были случаи, когда школьный психолог одновременно занимал должность библиотекаря, которая считалась более весомой, что может говорить о субъективной несущественности работы такого специалиста с точки зрения администрации школ. В таких случаях мы предлагали заполнить анкету классному руководителю 11-го класса. В рамках этого сообщения невозможно выполнить более детальную оценку этого факта, а потому ограничимся лишь косвенным его упоминанием.

Анализ позволяет сделать вывод, что географический фактор не оказывает существенного влияния на структуру декларируемых родителями вопросов, распределения по федеральным округам выглядит схоже с распределением по стране в целом. Фактор проживания в городе

или селе также не влияет на категории ответов, единственная «сельская» специфика связана с необходимостью долго ехать до места сдачи ЕГЭ на автобусе. Можно говорить только о незначительной тенденции увеличению доли вопросов о взаимодействии с детьми к востоку страны.

В основном родители обращаются с вопросами, связанными со взаимодействием с ребенком (большой частью это вопросы второго типа - как помочь, как заставить) и с конкретными вопросами (больше всего – как справиться со стрессом и тревожностью).

Большинство экспертов причиной тревожности назвали самого ребенка или отношение родителя к ребенку: эмоциональное и психологическое состояние детей в период подготовки к экзамену; эмоциональное и психологическое состояние детей на самом экзамене (собранность); объективно низкий уровень готовности ребенка; неуверенность в знаниях ребенка (субъективно низкий уровень); завышенный уровень ожиданий от ребенка; субъективное мнение об отсутствии мотивации к обучению (может свидетельствовать о расхождении целей родителей и целей ребенка).

Первые три группы являются рациональными причинами тревожности и с ними, насколько нам известно, во многих школах или самими родителями, так или иначе ведется работа. Последние две группы – по нашему мнению – являются следствием непродуктивного общения между детьми и родителями, также они хорошо коррелируют с вопросами «как заставить» ребенка. В данном случае можно говорить о несовпадении видения будущего ребенка его родителем и самим ребенком, что несомненно ведет к конфликту, увеличению тревожности и требует психологической коррекции.

Причинами тревожности родителей, с точки зрения экспертной группы являются: переживания родителя о сиюминутном состоянии ребенка и неумением ему помочь (конкретные действия), так и о проецировании своих гипотетических чувств и переживаний в связи с грядущим экзаменом и попытке решить несуществующие, но предполагаемые проблемы.

Различные цели ребенка и родителя (вопросы о мотивации), чему причиной может быть, помимо очевидного непринятия целей ребенка, различное восприятие времени и будущего подростка и его родителя. Недостаточно эффективное взаимодействие между ребенком и родителем. Возможно ранняя сепарация ребенка. Неадекватное восприятие своего ребенка, главным образом уровня его знаний и возможностей, в том числе завышенные требования. Негативное отношение к самой процедуре ЕГЭ, может быть следствием негативного отношения к ЕГЭ педагогического коллектива или отдельного учителя.

Мнение окружающих. Уровень тревоги повышен вследствие стороннего фактора и ЕГЭ является лишь усилителем, либо вообще только социально приемлемым объектом проявления тревоги. Объективные и неустранимые факторы, выделяющие ребенка среди других, которые могут негативно сказаться на результатах.

Обобщая, можно сказать, что проявилась тенденция отсутствия взаимопонимания между родителями и детьми. Эта тенденция была подтверждена и с помощью метода незаконченных предложений, проведенного на парах родитель – ребенок. Конечно, результаты представленные нами не являются окончательными, исследование проведенное в 2016–2017 годах можно считать пилотажным, однако даже этот этап показал нам тревожащую тенденцию отсутствия взаимопонимания между детьми и родителями и, нередко, неспособность родителей оказать адекватную поддержку ребенку в этот сложный для него период.

### **Литература**

Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

Полшкова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: мат-лы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 107-110.

Российская газета. Какие предметы выбрали выпускники на ЕГЭ-2016. URL: <https://rg.ru/2016/02/11/kakie-predmety-vybrali-vypuskniki-na-ege-2016.html>

Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Азбука-классика, 2007.

Хорни К. Собр. соч.: В 3 т. Т.2. М.: Смысл, 1997.

Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М.: Генезис, 2009.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ АСПЕКТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**И. С. Якиманская**

**Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Россия**

В материалах представлен обзор основных понятий планируемого исследования, его цели, задачи, новизна предлагаемого подхода. Целью нашего исследования является выявление индивидуальных особенностей проявления напряженности, тревожности, агрессивности, виктимности школьников в их метакогнициях о доверии и безопасности, определение направлений и способов формирования метакогниций, создающих безопасное поведение в образовательной среде.

Ключевые слова: метакогниции, безопасность, образовательная среда, доверие, безопасность, школьники, учителя, родители.

## **STUDY PLANNING OF SAFETY METACOGNITIVE ASPECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**I. S. Yakimanskaya**

**Orenburg State University, Orenburg, Russia**

The author presents an overview of the main concepts of the research, its purpose, objectives, novelty of the proposed approach. The aim of our study is to identify individual characteristics of symptoms of tension, anxiety, aggressiveness, victimization of students in their metacognition about trust and security, to determine the areas and methods of formation of metacognitive, to create a safe behavior in the educational environment.

Keywords: metacognition, safety, educational environment, trust, safety, students, teachers, parents.

Исследование метакогниций начато относительно недавно (Flavell, 1979), но уже сейчас все больше притягивает внимание ученых, Исследователи связывают метакогниции с такими психологическими феноменами как метапамять, критическое мышление, мотивация (Martinez, 2006 и др.) В последнее время популярным направлением исследований являются прикладные возможности метакогниций, в частности, для прогноза успеха в различных видах деятельности (Schmitz, 2006 и др.). Наше исследование направлено на анализ роли метакогниций субъектов образовательной деятельности как предикторов нарушений безопасности и доверия в образовательной среде.

Психологическая безопасность образовательной среды, обеспечивающая микросоциальное окружение, свободное от психологического насилия, определяющая его референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении (Баева И.А. и др.), определяет как динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности, его психосоциального благополучия. В последние годы проблема изучения и создания благоприятной психологической среды является одной из востребованных в общеобразовательных учреждениях. Присутствуют многочисленные факты проявлений агрессивного, а также суицидального поведения школьников, что не может не вызывать тревогу у педагогов, психологов, родителей учащихся. Конечной целью исследования является выявление индивидуальных особенностей проявления напряженности, тревожности, агрессивности, виктимности школьников в их метакогнициях о доверии и безопасности, определение направлений и способов формирования метакогниций, создающих безопасное поведение в образовательной среде. В соответствии с принципами системного подхода, наше исследование предусматривает работу и с родителями, учи-

телями, как субъектами образовательного процесса, а также, исследование метакогниций доверия и безопасности в разных образовательных средах – школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования, интернатах и пр.

Целью нашего исследования является выявление индивидуальных особенностей проявления напряженности, тревожности, агрессивности, виктимности школьников в их метакогнициях о доверии и безопасности, определение направлений и способов формирования метакогниций, создающих безопасное поведение в образовательной среде. Задачи:

1. Теоретический анализ проблемы метакогниций субъектов образования в обеспечении безопасности образовательной среды. Создание модели исследовательской процедуры.

2. Проведения пилотажного и основного исследования для описания связи «черты личности» – «метакогниции» в образовательной среде у школьников, родителей, педагогического коллектива.

3. Апробация экспериментальных процедур по формированию метакогниций доверия и безопасности, как базовых в определении направлений и способов деятельности (построение доверия, забота о безопасности), создающих безопасное поведение в образовательной среде.

4. Исследование устойчивости динамики образовательной среды в направлении безопасности и развития, после реализации экспериментальных процедур по формированию метакогниций доверия и безопасности в различного типа образовательных учреждениях (школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования, интернатах, колледжах, ВУЗах и пр.).

Новизна поставленной задачи состоит в том, что впервые изучаются вместе такие составляющие образовательной среды, как метакогниции безопасности и доверия, субъекты образовательного процесса – школьники, родители, педагоги, руководители школ; впервые создается и апробируется психологическая технология формирования метакогниций доверия и безопасности, как базовых в определении направлений и способов деятельности (построение доверия, забота о безопасности), создающих безопасное поведение в образовательной среде в различных образовательных системах; впервые применяется ряд методик (программа исследования с помощью специально подобранных цитат, открыток, арт-терапевтических и телесных техник, приемы обобщения и резюмирования полученных знаний с помощью их отнесения к проблемам безопасности образовательной среды) для изучения метакогниций безопасности и доверия у субъектов в различных образовательных системах. Планируется так же индивидуальная работа с участниками образовательной среды: диагностика, консультирование, проведение фокус-групп, встреч субъектов образовательного пространства различных организаций друг с другом (10 встреч) с использованием техник Т-групп, групп встреч (энкаунтер-групп) Роджерса, гештальттерапии, арттерапии, психодрамы Морено.

Для изучения субъектов образовательной среды планируется использовать: методики Лири, Люшера, рисуночные проективные техники, стандартизованное интервью, метод семантического дифференциала. Для изучения межличностных отношений участников образовательной среды планируется использовать: модифицированную шкалу социальной дистанции Богардуса (адаптированный вариант-модификацию Т.В. Бендас) - с учетом специфики жителей Оренбуржья, а также: тест культурно-ценностных ориентаций (Л.Г.Почебут), опросник адаптации личности к новой социокультурной среде (Л.В.Янковского), цветовой тест отношений (А.Н.Лутошкина), методика изучения ценностных ориентаций (тест М.Рокича, Шварца). Впервые в одном проекте сочетаются исследовательский и формирующий подходы по отношению к ученикам, учителям, администрации и родителям, как субъектам образовательной среды.

В исследовании мы руководствуемся следующими методологическими принципами:

1. Принцип единства теории и практики: практика направляется научной теорией, поэтому при организации психолого-педагогических исследований важно исходить не только из достижений психологической и педагогической теории, но и из развития практики. 2. Принцип детерминизма: внешние причины психических явлений, действуют через внутренние условия, эффект воздействия, которому подвергается человек со стороны среды или воспитания, будет

зависеть не только от особенностей этого воздействия, но и от личностных качеств человека, его предпочтений, способностей, характера, а также текущих состояний. 3. Принцип историзма: в соответствии с генетическим принципом психическое изучается в развитии, в становлении его основных фаз и этапов, диктует необходимость изучения психики в ее обусловленности факторами культурного развития общества.

Теоретический анализ проблемы метакогниций субъектов образования в обеспечении безопасности образовательной среды будет проведен участниками проекта и опубликован в виде научной статьи, с выделением основных проблемных областей, определением понятий и обоснованием исследовательских процедур. Создание модели исследовательской процедуры предусматривает определение общего плана исследования, измеряемых переменных, обоснование их с помощью теоретического анализа проблемы. Модель будет опубликована в статье участников проекта. Проведение пилотажного и основного исследования для описания связи «черты личности»- «метакогниции» в образовательной среде у школьников, родителей, педагогического коллектива (не менее 25 образовательных организаций) будет проводится участниками проекта в Уральско-Поволжском регионе, для этого планируются командировки, наряду с исследованием планируются информационные мероприятия для образовательных организаций в виде семинаров-тренингов, мастерских, лекций, практикумов по теме проекта, все мероприятия проводятся коллективом проекта с привлечением СМИ для освещения этих мероприятий. Апробация экспериментальных процедур по формированию метакогниций доверия и безопасности, как базовых в определении направлений и способов деятельности (построение доверия, забота о безопасности), создающих безопасное поведение в образовательной среде - будет проводится участниками проекта в Уральско-Поволжском регионе для этого повторно будут исследованы те же самые образовательные организации, для этого планируются командировки, наряду с исследованием планируются информационные мероприятия для образовательных организаций в виде семинаров-тренингов, мастерских, лекций, практикумов по теме проекта, все мероприятия проводятся коллективом проекта с привлечением СМИ для освещения этих мероприятий – подготовка научных статей по предварительным результатам исследования.

Исследование устойчивости динамики образовательной среды в направлении безопасности и развития, после реализации экспериментальных процедур по формированию метакогниций доверия и безопасности в различных типах образовательных учреждениях (школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования, интернатах, колледжах, ВУЗах и пр.) предполагает подготовку и проведение программы математической обработки данных - первичной (вручную) и вторичная (машинная обработка), интерпретацию результатов исследования, подготовку отчетов по результатам проведенного исследования. Нами так же планируется подготовка статей для публикации полученных результатов, подготовка монографии и практического руководства, проведение научно-практической конференции.

### **Литература**

- Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
- Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. № 34. P. 906-911.
- Martinez M.E. What is metacognition? // *Phi Delta Kappan*. 2006. №9. P.696-699.
- Schmitz T.W., Rowley H.A., Kawahara T.N., and Johnson S.C. Neural correlates of self-evaluative accuracy after traumatic brain injury // *Neuropsychologia*. 2006. №44. P.762-773.

## **СЕКЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

### **РОЛЬ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В СУДЕБНЫХ РАЗБИРАТЕЛЬСТВАХ, КАСАЮЩИХСЯ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ**

**Ч. Абрамсон, Т. Блэк**

**Университет штата Оклахома, Стилуотер, Оклахома, США**

Сравнительная психология – это отрасль психологии, которая изучает поведение животных. В данной статье описывается роль сравнительной психологии в судебных разбирательствах, касающихся домашних животных. Мы представляем обзор сильных сторон и навыков специалиста в области сравнительной психологии и то, как сравнительная психология отличается от других научных дисциплин, изучающих поведение животных. Кроме того, мы иллюстрируем, как знания из области сравнительной психологии могут применяться в судебных процессах, касающихся домашних животных. Также приводится информация относительно подготовки психологов в данной сфере и о том, как их можно найти.

Ключевые слова: сравнительная психология, домашние животные, судебное разбирательство.

### **IMPORTANCE OF COMPARATIVE PSYCHOLOGY IN PET INDUSTRY LITIGATION**

**Ch. I. Abramson, T. E. Black**

**Oklahoma State University, Department of Psychology,  
Laboratory of Comparative Psychology and Behavioral Biology,  
Stillwater, Oklahoma, United States**

Acknowledgments: This article was funded in part by grants NSF-REU (2016-1560389), NSF-OISE (2015-1545803)

Comparative psychology is the branch of psychology that studies animal behavior. This article describes the value of comparative psychology for pet industry litigation. We provide an overview of the unique strengths and skills of a comparative psychologist and how comparative psychology differs from other scientific disciplines interested in the behavior of animals. In addition we illustrate how comparative psychology can be applied to litigation in the pet industry. Information is also provided on the training of comparative psychologists and how they can be found.

Keywords: Comparative Psychology, Pet Industry, Litigation.

#### **1. Introduction**

The pet industry is a multibillion dollar enterprise with sales of products and services projected to be \$62.75 billion dollars in 2016 (American Pet Products Association, 2016). Unfortunately much of the data on the amounts pet companies spend on related litigation is unavailable. We were surprised to learn that the American Bar Association, Pet Industry Magazine, Pet Business Magazine and Sundale Research for example, do not keep such statistics. A recent survey of Fortune 200 companies acknowledged that there are few empirical studies documenting legal costs across disciplines (U.S. Chamber Institute for Legal Reform, 2010). The lack of empirical data as opposed to anecdotal evidence is suggested to be due, in part, because of confidentiality agreements.

As a result of cases settled out of court and subject to confidentiality agreements, we must note at the outset that, like the lack of data on how much is spent on pet industry litigation, we know of no specific cases where a comparative psychologist has been called to testify during a trial. All of the cases that the senior author has been involved with, have been subject to confidentiality agreements. Occasionally, as in cases of class action suits brought against major companies like Big Heart Pet Brands, Blue Buffalo Company (Ltd.), Nutro Products, and Tyson Foods Inc.-Animal Nutrition Group, such litigation is brought to the attention of the public, the largest of which resulted in a settlement of 24 million dollars and subsequent FDA regulation reform of the industry as a whole (Paulman, 2008). In addition to lawsuits, companies face regulation, recalls and product liability claims. While many of these cases surround products produced by major companies, some involve the ethical treatment of animals by public organizations. In the case of *Daskalea v. Washington Humane Society*, for example, the issue was not a product harming an animal, but the organization itself (*Daskalea v. Washington Humane Society*, 2010). The purpose of this paper is to bring to the attention of legal professionals the contributions that comparative psychology can make to the field of pet litigation.

To our knowledge, no case in the pet industry field, or any other field that we can determine, has gone to trial in which a comparative psychologist has been called as an expert witness. While there is no direct precedent for consulting a comparative psychologist as an expert witness, many legal teams have called upon psychologists to offer testimony on subjects in which they are knowledgeable. These cases include domestic abuse (*New Hampshire v. Baker*, 1980), custody disputes (*Painter v. Bannister*, 1980), and perhaps most notably, cases involving the insanity defense (*Clark v. Arizona*, 2006; *United States v. Salvia*, 1992). The precedents set by the use of clinical psychologists as expert witnesses lends support to the use of comparative psychologists as a source of valuable information regarding animals, their behavior and interactions with humans, and the products that are supplied to them.

This article will highlight the application of comparative psychology to pet industry litigation and seeks to encourage those in the legal professions and pet industries to consult comparative psychologists. This paper will explore the strengths and skills of a comparative psychologist, the advantages over other professions that examine animal behavior, what it takes to become a comparative psychologist, and how such a psychologist can address issues in the pet industry.

We define comparative psychology as the application of the comparative method to problems in psychology (Abramson, 2015). A major emphasis in comparative psychology is the study of animal behavior both within and between species and subspecies. Depending on the history one reads, it is considered the first form of psychology, and has as its founders and adherents, Aristotle, M. E. Bitterman, Charles Darwin, Pierre Flourens, C. Lloyd Morgan, Ivan Pavlov, George Romanes, B. F. Skinner, Ethel Tobach, Margaret F. Washburn, and John B. Watson (Jaynes, 1969; Lockard, 1971; Dewsbury, 1984). Indeed, in his summary of the field, Greg Moran stated that comparative psychology is a field uniquely focused on issues regarding interaction with, and maintenance of, animals of all kinds (Moran, 1987) suggesting it has a place in the legal proceedings regarding these interactions. For those readers interested in the history of comparative psychology we would urge you to look at the on-line resource: <http://comparativepsych.wixsite.com/mysite>.

## 2. Applicability of Comparative Psychology to Litigation

We believe that comparative psychology has much to recommend it for pet industry litigation. It is arguably the only psychological discipline where one is explicitly trained to make direct comparisons. It may be argued that all psychologists are trained to make comparisons, but given the recent revelations about the problems of replication, there is room for doubt (Grice, Barrett, Schlimgen, & Abramson, 2012; Bohannon, 2015; Hubbard, 2015). One may pose the question “why should we use comparative psychology, when other systems for examining behavior, such as ethology, exist?” We believe that the answer is simple. Other sciences that focus on behavior, often fail to take into account a wider perspective. Ethology, for example, considers almost exclusively, the biological and evolu-

tionary basis of behavior (Lorenz, 1981) whereas more specific sciences, such as sociobiology, typically only examine one species (Alcock, 2001). A comparative psychologist bridge the gap, examining both natural and induced behaviors, and explore all species ranging from unicellular to complex organisms. This versatility and expertise is highly beneficial to the pet industry. A comparative psychologist brings an understanding of behavior, both human and animal, and its multitude of potential underlying causes to the analysis of any legal argument. Comparative psychology, unlike other behavioral sciences, is able to approach pet industry litigation with psychological expertise in many areas of interest including human-pet interactions, product testing, assessment of emotional aspects of a product on its user, and evaluating the effectiveness of enrichment devices on pets and farm animals. Moreover, unlike other disciplines that study animal behavior, comparative psychologists are trained as psychologists. An ethologist, socio-biologist, and zoologist all study behavior but they are inadequate if the evidentiary basis of the litigation is psychological such as human-pet interactions, animal depression, and pet custody disputes.

Comparative psychologists are well versed in experimental design. In the normal course of their work, they routinely use such fundamental building blocks of experimental design as independent and dependent variables, control variables, analogies, homologies, statistical analyses and systematic variations. It is worth noting that analogies and homologies hold specific relevance to pet industry litigation, as they are defined as behaviors of a common function, or of a common ancestral descent respectively (Wenzel, 1992).

Comparative psychologists routinely use descriptive designs (known as behavioral profiles or ethograms), correlational designs, and experimental designs including quasi-experimental designs. Indeed, it can be concluded that the majority of a comparative psychologist's qualifications to serve on a litigation team stems from this set of skills. The ability of a comparative psychologist to examine behaviors, and subsequently make comparisons between and among species is all due to the rigorous training in experimentation that is required for an advanced degree. For example, let us consider common example in the pet industry where the use of "systematic variation" Would be of value to in litigation. In an experiment suggesting the superiority of one type of treat over another an advertisement might claim that four out of five cats prefer treat "A" over treat "B". A comparative psychologist would point out that such a claim is meaningless if, for example, only one limited age range, a single sex, and/or one breed are tested. Age, sex, breed, and other factors, must be "systematically varied" before such a claim can be made. A comparative psychologist in this instance can offer litigators information and suggestions concerning new or ongoing research, and in the case of improving the evidentiary basis of a case, bring to light potentially overlooked factors in a company's testing and development procedures.

For example, comparative psychologists have uncovered many species and subspecies differences which lead to the conclusion that it is difficult to generalize across subspecies. One study noted differences in the ability of dogs to respond to hand gestures based on their breed (Wobber et al., 2009). Likewise, examination of anxiety across dog breeds revealed that there are significant variations based on the breed of dog studied (Mahut, 1958). Yet another study, conducted in cattle, noted direct changes in feeding behavior based on the breed (Schenkel, Miller & Wilton, 2004). Thus companies making generalized claims such as "most pets prefer" or nine out of ten dogs prefer" open themselves up to suits regarding deceptive advertising.

Second only to their expertise in research design, comparative psychologists are trained to make valid comparisons, and expose invalid ones. Consider, for example, a recent study by Halos et al. (2015) the title of which is "Preference of dogs between two commercially available oral formulations of ectoparasiticide containing isoxazolines, afoxolaner or fluralaner" A comparative psychologist would immediately point out that such a title is potentially misleading. Further analysis of the article revealed that only beagles were examined. It is not logical, nor experimentally sound, to extend the results obtained with a beagle, to other dog breeds without adequate experimentation. To generalize this to a human example, it would be similar to collecting data from the Ponca Tribe in Oklahoma, and claiming that it was representative of all Native Americans. There is a further issue of ecological validity, as the behaviors of animals are often specific to their environment. For example,

a study by Blanchard, Flannelly and Blanchard (1986) noted marked differences between fear responses in a comparison of laboratory raised and wild caught rats. What was needed was a group studied under “in-home” conditions. Finally, the study used beagles that had been the subject of previous drug trials. Clearly, there is potential for the results to have been compromised by the dogs’ previous history of drug use. Other questions that might compromise results include they type of testing method (some methods being more valid than others given the circumstances of the study), issues related to age and weight of test subjects, what kind of products were evaluated on the animals prior to the administration of the test product (known as subject variables). These and many other questions are the type asked by comparative psychologists.

To further highlight the niche filled by comparative psychologists, consider the comparison of a general psychologist, comparative psychologist, and an ethologist. All three have interest and experience in research and uncovering fundamental issues related to the analysis of behavior. The ethologist typically focuses on observational research with little attention paid to directly manipulating experimental variables. Conversely, the general psychologist works almost exclusively with humans, offering little insight into how behavior varies across and within species. In juxtaposition to the two, the comparative psychologist explores behavioral variations within and between species and possesses the extensive research tools to make valid conclusion.

Consider what goes into designing a single experiment comparing a cat and a dog. First, does it make sense to make such a comparison? What should be compared – is the behavior we are comparing between the two species analogous or homologous, how do we equate rewards or punishment across the two species, what apparatus should be used? If we find a difference are we sure the difference is qualitative and not based on differences in motivation, sensory ability, subject variables such as age or sex, rewards and testing protocols? As such, once a difference is detected, possible explanations must be systematically varied to ensure that difference is real and not simply based on quantitative variations.

The ability to answer these kinds of questions and to evaluate them experimentally is one of the hallmarks of comparative psychology. Comparative psychologists are able to answer questions in depth, and ensure that the results can be replicated. In the pet industry this type of comparative work can be used to improve and evaluate a product, explore a product’s generalizability from laboratory to field, appraise the preference of a product over a competitor, and determine why one product is selected by an animal (or human) over another. An in depth comparative analysis offers direct benefit to those involved in litigation as proper evaluations and the understanding and interpretation of experimental designs can bolster, or even pre-empt, many legal cases before they proceed to trial.

Given all these abilities, one may make the logical conclusion that a comparative psychologist’s greatest benefit to litigation is in expert testimony. Psychologists, have often been brought into courts to provide testimony on mental and behavioral disorders (Myers, 1992), emotional state, and psychological testing (Greenberg, Otto, & Long, 2003). In all of these cases, the role of the psychological expert witness is to provide clarification of definitional issues, clinical and experimental evaluations, and scientific assessment of the issue at hand (Myers, 1992). While such cases exist for many types of litigation, as we noted earlier, no case has gone to trial in which a comparative psychologist has been called to act as such a witness. Therefore, the body of existing literature that can explore the usefulness of a comparative psychologist to litigation teams is understandably small. To further explore the value of comparative psychology in pet industry litigation we will consider some potential legal situations in which a comparative psychologist might be called to act as such a witness.

Walker, Fisher, and Neville (1997) present anecdotal evidence for the treatment of phobias and anxiety in dogs by oral medication. Suppose that a dog owner after reading the article (and/or the various advertisements touting the benefits of antidepressant medication for pets) administers amitriptyline and sees little or no improvement. The dog owner may file suit against the authors of the study and the manufacturer of amitriptyline claiming that both the analysis of the authors and the product’s effectiveness was unreliable if not outright false and dangerous. Here, a comparative psychologist’s experimental skills and cross-species experience are exemplified. In such a case, a comparative psychologist could provide operational definitions for revealing anxiety in dogs and how this

definition relates to the definitions of depression in humans. It may be a surprise for readers to learn that there are no generally accepted definitions of such human psychological disorders as anxiety, depression, separation anxiety, compulsive disorder, and cognitive dysfunction. If there are no generally accepted definitions for human psychological problems it cannot be claimed that any medication can solve these problems in pets. Medication to relieve cognitive dysfunction is especially problematic as there is no generally accepted definition of cognition. In a recent study surveying 9 popular introductory psychology and cognitive psychology textbooks, each textbook provided a different definition of cognition (Abramson, 2013). How can a medication state that it improves cognitive function in dogs if there is no generally accepted definition of cognition – the answer is that it cannot.

An analysis of behavioral definitions forms a central theme of comparative psychology and is often overlooked in litigation. Definitions of behavior, intelligence, and the procedures used to measure these behaviors are often inconsistent. This becomes important in pet litigation as products may claim to increase intelligence, cognitive function, or even improve behavior. Consider that there is no consistent definition of the word “behavior” among behavioral biologists (Cvrčková, Žárský, & Markoš, 2016; Levitis, Lidicker, & Freund, 2009). That any product may claim to alter an animal’s behavior when little scientific consensus exists as to what is behavior is startling. Comparative psychologists have sought to bring consensus to the scientific community on such definitions, not only for behavior, but intelligence (Sternberg & Detterman, 1986; Legg & Hutter, 2007) and even the definitions of learning procedures associated with Pavlovian and operant conditioning (Abramson, 1994).

The case of *Houseman v. Dare* (2009) is another illustration of the potential value of a comparative psychologist to pet industry litigation. Here, the custody of a pet dog was in dispute after both parties separated. In this case, both parties urged the court to find in the manner that would be “best for the animal.” Such a case mirrors that of many custody disputes regarding children, such as *Painter v. Bannister* (1966) in which two psychologists were brought in as expert witnesses to assess the home conditions posed by the parties vying for custody. A comparative psychologist has the ability to do much the same regarding the well-being of pets under custody disputes. Under the circumstances presented by *Houseman v. Dare* (2009), a comparative psychologist could provide empirical evidence based on experiments as to which environment would be more beneficial to the pet. Moreover, a comparative psychologist could examine the animal’s behavior, and offer insight, based on empirical evidence, to determine which party the animal would most prefer to remain with.

Our previous two cases were concerned with the effectiveness of pet “psychotherapy” and pet custody issues, respectively. We will now consider the case of *Heiligmann v. Rose* (1891) a precedent setting case which gave rise to the practice of paying economic damages when an animal can no longer perform its function. According to the ruling in *Heiligmann v. Rose*, this “fair market value” encompasses not only what price was paid for the animal, but also the value of any services the animal provided to their owners. Here again, having expert testimony from a comparative psychologist is of benefit. A comparative psychologist may assess, based on either previous observation of the animal, accounts of its former skills, and/or empirically derived evidence whether or not any damage caused to an animal has impaired its ability to perform tasks that it was purchased to perform.

### 3. Additional Skills

In addition to research skills, comparative psychologists by their very training have advanced critical thinking skills, a cultivated world view, and a set of real world problem solving abilities (White, 2007). Unlike in other types of psychology, comparative psychologists can be found in a wide range of applied fields in addition to academia. These fields include agriculture, animal-human interaction, “pet psychology”, reproduction and reintroduction of endangered species and zoological gardens, even extending as far as robotics. In addition to a wide range of applications, comparative psychologists make use of many species in their research, far beyond the traditional white laboratory rats and pigeons (Papini, 2010). The wide range of skills, and experiences that go into the training of a comparative psychologist, along with the core skills required in the field, ensure that a comparative psychologist would be of value to any litigation team.

Unlike clinical psychologists and psychiatrists who typically come from graduate programs that are accredited by the American Psychology Association or the American Psychiatric Association respectively, and must pass state licensure requirements before they are allowed to practice, comparative psychologists have no such formal requirements. The question naturally arises how do comparative psychologists become qualified. Typically, training in comparative psychology starts at the undergraduate level. Following completion of a bachelor's degree in psychology, students interested in advanced training apply to a graduate program in comparative psychology with the goal of obtaining a PhD. The PhD may take anywhere from four to seven years of advanced training. Following successful completion of coursework, qualification and comprehensive examinations, dissertation and dissertation defense, the student is now qualified as a comparative psychologist.

Conducting ethical research and the ethical treatment of animals forms a major part of the training of a comparative psychologist. No experiment can be performed without approval of an Institutional Animal Care and Use Committees (IACUC) of the host organization. The training, which includes such courses as reducing pain and stress and proper handling procedures must be taken by all professors, students, and care givers who work with animals. Moreover, the course must be taken every three years. The IACUC training is designed to comply with the Animal Care Act of 1966. This is the only federal law in the United States that governs the treatment of animals in research.

Several organizations provide applied animal behavior certificates. These organizations include the Animal Behavior Institute (2017) and the Animal Behavior Society (2014). Certified animal behavior specialists come from a variety of backgrounds including biologists, ethologists, psychologists, veterinarians, and Zoologists. However, none of these courses offer a concentration in comparative psychology.

#### 4. Conclusion

We hope this brief introduction to the benefits of comparative psychology for pet litigation will be of use. Comparative psychologists have a unique set of evaluative skills and, in our view, should be part of any pet litigation team. Comparative psychologists can provide not only critical evaluations of pet industry experimental designs and analysis, but also help design experiments to evaluate pet products and human-pet interactions. We are of the opinion that comparative psychology is uniquely suited to the field of pet litigation.

Industry officials seeking a comparative psychologist may want to contact them directly, or use a "subject matter expert program", which are often hosted by professional organizations like the American Psychological Association (APA). Division 6 of the APA maintains a list of comparative psychologists. We would certainly be happy to help.

#### References

- Abramson, C. I. (1994). *The primer of invertebrate learning: The behavioral perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Abramson, C. I. (2013). Problems of teaching the behaviorist perspective in the cognitive revolution. *Behavioral Sciences*, 3, 55-71.
- Abramson, C. I. (2015). A crisis in comparative psychology: where have all the undergraduates gone? *Frontiers in psychology*, 6, 1500.
- Alcock, J. (2001). *The triumph of sociobiology*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- American Pet Products Association (2016). *Pet Industry Market Size and Ownership Statistics*. Retrieved from: [http://www.americanpetproducts.org/press\\_industrytrends.asp](http://www.americanpetproducts.org/press_industrytrends.asp).
- Animal Behavior Institute (2017). <http://www.animaledu.com/Home/d/1>.
- Animal Behavior Society (2014). *Certification Requirements and Application*. Retrieved from: <http://www.animalbehaviorsociety.org/web/applied-behavior-caab-application.php>.
- Blanchard, R. J., Flannelly, K. J., and Blanchard, D. C. (1986). Defensive behaviors of laboratory and wild *Rattus norvegicus*. *Journal of Comparative Psychology*, 100(2), 101-107.
- Bohannon, J. (2015). Many psychology papers fail replication test. *Science*, 349(6251), 910-911.
- Clark v. Arizona. (2006). 26 S.Ct. 2709.

- Cvrčková, F., Žárský, V., & Markoš, A. (2016). Plant studies may lead us to rethink the concept of behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, 622.
- Daskalea v. Washington Humane Society. (2010). 710 F.Supp.2d 32.
- Dewsbury, D. (1984). *Comparative psychology in the twentieth century*. Stroudsburg, Pa.: Hutchinson Ross Inc.
- Greenberg, S. A., Otto, R. K., and Long, A. C. (2003). The utility of psychological testing in assessing emotional damages in personal injury litigation. *Assessment*, 10(4), 411-419.
- Grice, J. W., Barrett, P. T., Schlimgen, L. A., and Abramson, C. I. (2012). Toward a brighter future for psychology as an observation oriented science. *Behavioral Sciences*, 2(1), 1-22.
- Halos, L., Carithers, D. S., Solanki, R., Stanford, H., and Gross, S. J. (2015). Preference of Dogs between two commercially available oral formulations of ectoparasiticide containing isoxazolines, afoxolaner or fluralaner. *Open Journal of Veterinary Medicine*, 5(2), 25-29.
- Heiligmann v. Rose. (1891). 16 S.W. 931.
- Housemann v. Dare. (2009). 966 A.2d 24.
- Hubbard, R. (2015). *Corrupt research: The case for reconceptualizing empirical management and social science*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaynes, J. (1969). The historical origins of 'ethology' and 'comparative psychology'. *Animal Behaviour*, 17(4), 601-606.
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and applications*, 157, 17-24.
- Levitis, D. A., Lidicker, W. Z., and Freund, G. (2009). Behavioural biologists do not agree on what constitutes behaviour. *Animal behaviour*, 78(1), 103-110.
- Lockard, R. B. (1971). Reflections on the fall of comparative psychology: Is there a message for us all? *American Psychologist*, 26(2), 168-179.
- Lorenz, K. (1981). *The foundations of ethology*. Berlin, Germany: Springer Science and Business Media.
- Mahut, H. (1958). Breed differences in the dog's emotional behaviour. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 12(1), 35-44.
- Moran, G. (1987). Applied dimensions of comparative psychology. *Journal of Comparative Psychology*, 101(3), 277-281.
- Myers, J. E. (1992). Expert testimony describing psychological syndromes. *Pacific Law Journal*, 24(3), 1449-1464.
- New Hampshire v. Baker. (1980). 120 N. H. 773.
- Painter v. Bannister. (1966). 140 N.W.2d 152.
- Papini, M. R. (2010). *Comparative psychology: Evolution and development of behavior*. Abingdon, United Kingdom: Psychology Press.
- Paulman, K. (2008). See spot eat, see spot die: The pet food recall of 2007. *Animal Laws*, 15(1), 113-139.
- Schenkel, F. S., Miller, S. P., and Wilton, J. W. (2004). Genetic parameters and breed differences for feed efficiency, growth, and body composition traits of young beef bulls. *Canadian Journal of Animal Science*, 84(2), 177-186.
- Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, NJ: Ablex.
- United States Chamber Institute for Legal Reform Conference (2010). Litigation cost survey of major companies in conference on civil litigation. [http://www.uscourts.gov/sites/default/files/litigation\\_cost\\_survey\\_of\\_majot\\_companies\\_0.pdf](http://www.uscourts.gov/sites/default/files/litigation_cost_survey_of_majot_companies_0.pdf)
- United States v. Salvia. (1992). 503 US 569.
- Walker, R., Fisher, J., and Neville, P. (1997). The treatment of phobias in the dog. *Applied Animal Behaviour Science*, 52(3-4), 275-289.
- Wenzel, J. W. (1992). Behavioral homology and phylogeny. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 23(1), 361-381.
- White, D. A. (2007). Comparative psychology's relevance to a liberal arts education and personal development. *International Journal of Comparative Psychology*, 20(1), 13-19.
- Wobber, V., Hare, B., Koler-Matznick, J., Wrangham, R., and Tomasello, M. (2009). Breed differences in domestic dogs' (*Canis familiaris*) comprehension of human communicative signals. *Interaction Studies*, 10(2), 206-224.

## **ФАКТОР ДОВЕРИЯ В УПРАВЛЕНИИ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

**И. В. Антоненко, О. В. Кашеев**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Исследована коммерческая деятельность в аспекте основных компетенций руководителей организаций. В них выделены навыки и умения владения практической психологией в управлении. Подробно проанализирован фактор доверия в эффективном управлении коммерческой организацией и взаимодействии между организациями. Доверие к персоналу рассмотрено как важнейший организационный и управленческий ресурс.

Ключевые слова: коммерческая организация, управление, субъект управления, доверие.

## **FACTOR OF TRUST IN COMMERCIAL ORGANIZATION MANAGEMENT**

**I. V. Antonenko, O.V. Kashcheev**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Commercial activity in aspect of core competences of heads of organizations was investigated. Skills and abilities of possession of practical psychology in management are allocated in the competences. Factor of trust in effective management of commercial organization and interaction between organizations is analyzed in detail. Trust in personnel is considered as the most important organizational and management resource.

Keywords: commercial organization, management, actor of management, trust.

Коммерческая деятельность относится к одному из сложных видов человеческой практики. Если говорить о деятельности руководителей среднеоптовой посреднической коммерческой компании, которая связана с импортом продукции и реализацией ее на территории России, то такой руководитель по необходимости должен обнаруживать определенный уровень компетенции в десятках различных вопросов. Таких как: гражданское, международное, трудовое и другие отрасли права, менеджмент, финансы, бухгалтерия, экономика, психология, специфика и качественные характеристики поставляемого товара, транспорт (автомобильный, железнодорожный, водный и т.д.), таможня, ветеринария, санитарные нормы и правила, сертификация и многие другие. Естественно, ему нет необходимости знать досконально любое из этих направлений, для этого существуют специалисты, но он должен сам найти для себя ту степень владения вопросом, которая достаточна для оперативного и грамотного решения возникающих проблем или позволяет понять, к кому из экспертов в данном случае необходимо обратиться. Такого рода компетенция высшего управленческого персонала коммерческой организации не является абстрактным знанием, а представляет собой систему практических знаний и умений. Функционирование коммерческих организаций и деятельность их руководителей достаточно хорошо исследована в различных отношениях (Антоненко, 1993; 2002а; 2002б; Белгородский, Попел, 2016; Беляевский, 2011; Зотов, 2014; Карицкий, 2011; 2015; Кашеев, 2001; 2002; 2016; Марченко, 2010; Мильнер, 1998; Панкратов, 2014; Половцева, 2014; Рамендик, 2010; Шихирев, 2000; Шо, 2000 и др.). В то же время современное общество весьма динамично развивается, и это требует новых подходов и методов как осуществления коммерческой деятельности, так и изучения происходящих процессов в коммерческих структурах.

Компетенции высшего управленческого персонала коммерческой организации, будучи системой практических знаний и умений, включают в себя в том числе подсистему практической социальной психологии. Она состоит из совокупности межличностных отношений к партнерам, к сотрудникам, контрагентам и т.п., навыков адекватного восприятия людей, управления и взаимодействия с ними. При этом руководитель чаще всего пользуется рядом интегральных интуитивных критериев или общим ощущением, не вдаваясь в подробности

психологического анализа каждый раз, когда требуется принять решение. К таким критериям, в частности, относится величина доверия, которую он проявляет по отношению к той или иной личности в своей организации или вне нее.

Под доверием понимается психическое состояние, характеризующееся в эмоциональном и интеллектуальном аспекте убежденностью в высокой степени предсказуемости благоприятного (по отношению к субъекту и его деятельности) поведения, реакций, действий со стороны контрагента, а в отношении интенсивности и напряженности психических процессов характеризующего их средним или ниже среднего уровнем. Характеристика доверия как состояния является его базовым определением (Антоненко, 2002в; 2015).

Доверие в психологической науке рассматривается как фоновое условие существования других социально-психологических феноменов, и вместе с тем оно может выступать как относительно самостоятельное явление в ситуации, когда доверие по преимуществу определяет актуальное состояние психики. Доверие может быть исследовано в аспекте всех трех основных характеристик психики как системы: со стороны процесса, в качестве состояния и как свойство. В социально-психологическом срезе оно проявляется как отношение личности к социальной действительности и конкретным субъектам. Именно как психическое состояние доверие выступает одним из фоновых моментов коммуникативного процесса (Скрипкина, 2015).

П.Н.Шихирев, говоря о доверии в экономических системах, полагает, что «к факторам, формирующим доверие, относятся порядочность, компетентность, последовательность, лояльность, открытость, общий уровень доверия между людьми, достигнутый в данной социальной системе...» (Шихирев, 2000, с.9). Доверие – это социальный капитал, накопленный обществом в процессах эффективной коммуникации. Как элемент социального функционирования оно существует на всех уровнях общества от глобального до организационного. Специалист по организационному поведению Р.Б.Шо в качестве рабочего определения в процессе консультирования лидеров бизнеса использует следующее: «Доверие – это надежда на то, что люди, от которых мы зависим, оправдают наши ожидания» (Шо, 2000, с.43). Ряд специалистов полагают, что доверие относится к силам социального созидания, что оно основа здорового общества, а в России является ключом к экономическим реформам (Бос, 2001; Мильнер, 1998).

Одним из примеров делегирования полномочий и доверия в организациях является метод децентрализации. На российских предприятиях он, в частности, используется в текстильной промышленности в структурах холдингов. Как отмечают О.В.Кашеев и Г.Б.Полисюк (2016) «метод децентрализации наиболее перспективный. Основная суть – разделение всей структуры холдинга на центры ответственности, где каждый из этих центров отвечает за свой участок бизнеса или процесса, и оценка работы проводится с помощью оценки финансовых показателей, устанавливаемых специально для каждого центра в рамках общей стратегии холдинга». Децентрализация на основе доверия, в частности, дает возможность «сократить время, необходимое для принятия управленческих решений, что позволяет... увеличить скорость реагирования на спрос потребителей и на нужды производства (Кашеев, Полисюк, 2016, с.142-143).

В коммерческой организации доверие руководителя может быть рассмотрено в отношении: 1) к другим руководителям, 2) к персоналу, 3) к партнерам по бизнесу, 4) к другим контрагентам. В каждом случае, если оно существует, то выступает позитивным моментом в развитии отношений, хотя и имеет свою специфику.

Доверие между руководителями организации определяет, с одной стороны, ее общую психологическую атмосферу, распространяясь на все ее уровни, с другой – начинает выступать как внутриорганизационная норма, формируя организационную культуру. Доверие руководителей друг к другу позволяет быстро и эффективно решать любые проблемы, не предполагая за действиями другого никакой скрытой угрозы.

Доверие к персоналу является важнейшим организационным ресурсом, т.к. доверие руководителя, проявленное к своим сотрудникам, вызывает ответный отклик в виде желания оправдать доверие, мобилизует все возможности работников и на порядок повышает уровень проявляемой ответственности. Вместе с тем такое доверие освобождает организацию от многочисленных ненужных проверок и делает ее функционирование более эффективным. Сами

сотрудники такой организации во время поправят одного из них, если кто-то попытается использовать доверие в личных целях: доверие обязывает. Доверие к персоналу – это также действенный механизм управления персоналом, более действенный, чем общеизвестный метод поощрений и наказаний, т.к. обращается к глубинной сущности человека, а не к поверхностной личностной оболочке, находящейся в сфере манипулятивных воздействий. Доверие позволяет перенести внутриорганизационное взаимодействие с уровня относительных ограниченных смыслов, обремененных личностными проблемами, амбициями и мелочной борьбой, в сферу вечности и общения, имеющих равную ценность душ, где рабочие функции только опосредуют великое действо жизни.

Среди всех контрагентов организации можно выделить принципиально дружественных, которые ведут согласованную коммерческую политику или являются взаимосвязанными звеньями одной экономической цепочки, – это деловые партнеры. Такие отношения предполагают взаимное доверие, хотя не лишены своих трудностей. В том числе в них может сформироваться разный уровень доверия. Если между партнерскими организациями существует обоснованное доверие, то оперативно и эффективно, в интересах всех сторон решаются возникающие проблемы, а бизнес имеет тенденцию к росту, что позитивно отражается на каждой из организаций, их сотрудниках, руководящем персонале. А также вносится определенный общественный вклад в виде: образования новых рабочих мест, передачи части прибыли обществу в виде налогов, заработной платы и т.п., расширения сферы взаимного доверия, экономической эффективности и организационной культуры.

Если в целом рассмотреть взаимоотношения различных организаций, то обнаруживается общая тенденция, заключающаяся в том, что организации, проявляющие взаимное доверие и оправдывающие его, сближаются, организуя эффективное деловое партнерство, а компании, злоупотребляющие доверием, постепенно становятся экономическими аутсайдерами, с ними никто не хочет иметь дела. Соответственно, по отношению к конкретной организации можно говорить о группах других предприятий, которые по уровню проявляемого к ним доверия могут занимать следующие позиции: 1) высокий уровень доверия; 2) средний уровень доверия; 3) низкий уровень доверия.

Если говорить о взаимоотношениях между организациями, то доверие в коммерции имеет свои факторы, макро- и микроэкономического масштаба, а также личностные и субъективные. Эмпирический анализ показывает, что степень доверия–недоверия конкретного субъекта (т.е. организации в лице ее руководства) в актуальной ситуации определяется следующими причинами. Онтологическим доверием, уровень которого у каждой личности свой и обусловлен ее личной историей, в первую очередь ранними годами жизни. Доверием к себе, которое также коренится в обстоятельствах личной жизни. Привычностью (рутинностью) выполняемых процедур, т.е. все, что привычно, вызывает больше доверия, а новое провоцирует недоверие и потребность освоить это новое, сделать своим, или, наоборот, отторгнуть его. Еще один фактор – это уровень всеобщего доверия как культурного феномена в данной социальной среде.

Доверие также обусловлено следующими причинами. Опыт взаимодействия субъекта в деловой среде вообще и в конкретной экономической нише, в частности. Опыт взаимодействия с данным деловым контрагентом, открытостью или закрытостью его для общения, степенью его понятности и предсказуемости (схожести). Состоянием дел самого субъекта. Текущей информацией о состоянии дел партнеров. Имиджем деловых партнеров и контрагентов, сложившемся в общественном сознании. Общим состоянием дел в экономике (в первую очередь, степенью стабильности экономической ситуации). Материальной, правовой и социальной защищенностью субъекта. Личной (субъективной, интуитивной) оценкой конкретной ситуации. Оценкой этой ситуации значимыми персонами, в том числе специалистами. Общим состоянием личных дел индивида. Оценкой степени рискованности сделки. Психическим и психофизическим состоянием субъекта. А также условиями, в которых протекает деловое взаимодействие (например, строго официальная или более свободная общая атмосфера, присутствие группы поддержки, участие значимых и авторитетных для обеих сторон лиц и т.д.). Существуют и другие факторы доверия.

Общая оценка доверия как фонового интегрального условия в функционировании коммерческих организаций сводится к следующему. При прочих равных условиях, если во взаимоотношениях тех или иных субъектов сложился обоснованный достаточно высокий уровень доверия, то он выступает позитивной составляющей этих отношений, делая их более эффективными и обуславливая прямой экономический и моральный эффект. Доверие в обществе в целом стимулирует развитие всех социальных сфер и в том числе экономической. Доверие между организациями снижает материальные и психофизические затраты. Доверие внутри организации имеет также финансовую, социальную и психологическую стороны.

### Литература

Антоненко И.В. Социально-психологические черты коммерсанта // Проблемы управления и рыночная экономика: социально-философские, психологические и экономические аспекты: Сб. научных работ аспирантов. М.: ГАУ, 1993.

Антоненко И.В. Доверие и коммерция // Социальная психология XXI столетия. Т.1. / под ред. Козлова В.В. Ярославль: МАПН, 2002а. С.58-62.

Антоненко И.В. Категория доверия в управлении // Строительство. Управление проектом. Недвижимость: Сб. научных статей / под ред. М.Л.Разу. М.: ГУУ, 2002б. С.4-7.

Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2002в. №2. С.12-20.

Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3 (76). С.34-43.

Белгородский В.С., Попел А.Е. Социальное управление: исторический опыт и российская современность // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.224-229.

Беляевский И.К. Организация коммерческой деятельности. М.: Евразийский открытый институт, 2011.

Бос Л. Доверие. Дарение. Благодарение. Силы социального созидания. Калуга, 2001.

Зотов В.В. Экономика и бизнес: симбиоз и антагонизм // Теория и практика институциональных преобразований в России: сб. научных трудов. М.: Центральный экономико-математический институт РАН, 2014. С.82-88.

Карицкий И.Н. Управление в обществе на основе психологии // Актуальные проблемы управления-2011: Мат-лы 16 Всерос. научно-практ. конференции. Вып. 3. Государственный университет управления. М.: ГУУ, 2011. С.7-11.

Карицкий И.Н. Субъектная структура управления // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ - 2015): Сб. мат-лов междунар. научно-техн. конференции: 17-18 ноября 2015 г. Часть 3. М.: МГУДТ, 2015. С.257-260.

Кашеев О.В. Социально-психологические условия оптимизации управления в текстильной промышленности. Дисс... канд. психол. наук. М., 2001.

Кашеев О.В. Совершенствование организационной структуры и оптимизация управленческой деятельности // Текстильная промышленность. 2002. №2. С. 44-48.

Кашеев О.В., Полисюк Г.Б. Организационные методы управления холдингом // Актуальные проблемы и тенденции развития экономики организаций в России: сб. научных трудов: К 15-летию кафедры аудита и контроллинга МГУДТ. М.: МГУДТ, 2016. С.139-145.

Марченко И.С. Системный подход к управлению коммерческой деятельностью организаций // Вестник МГТУ. 2010. Т.13, №1. С.27-30.

Мильнер Б.З. (Отв. ред.) Доверие – ключ к успеху экономических реформ. М.: ИЭ РАН, 1998.

Панкратов Ф.Г. Коммерческая деятельность. М.: Дашков и Ко., 2014.

Половцева Ф.П. Коммерческая деятельность. М.:ИНФРА-М, 2014.

Рамендик Д.М. Управленческая психология. М.: Форум, 2010.

Скрипкина Т.П. Методологические подходы и основные направления изучения доверия в отечественной психологии // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. мат-лов юбилейной конференции в 5 т. / отв. ред. Богоявленская Д.Б. М., 2015. С.310-312.

Шихирев П.Н. Бесценный и неограниченный ресурс организации. Вступительная статья // Шо Р.Б. Ключи к доверию в организации. М.: Дело, 2000.  
Шо Р.Б. Ключи к доверию в организации. М.: Дело, 2000.

## **ПСИХОЛОГИЯ ОНЛАЙН-ИГР И ГЕЙМЕРОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА**

**Е. В. Бакшутова, Д. А. Белый**

**Самарский государственный социально-педагогический университет,  
Самара, Россия**

В статье обсуждается необходимость более тонкого и сложного подхода к изучению психологии геймеров, междисциплинарного подхода, в котором бы учитывались идеи гуманистов, разработчиков игр, психологов и самих геймеров. Представлены такие направления исследований как: философия видеоигр и Game Studies; анализ видеоигр с точки зрения геймдизайна, жанров, форм и механик; психология игры и игровой деятельности, психология геймеров. Каждое из этих направлений вносит свою лепту в создание нового академического языка исследований видеоигр.

Ключевые слова: гуманитарные исследования в Интернете, психология видеоигр, психология геймеров, Game Studies, междисциплинарная проблематика.

## **PSYCHOLOGY OF ONLINE GAMES AND GAMERS AS INTERDISCIPLINARY PROBLEM**

**E. V. Bakshutova, D. A. Bely**

**Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia**

The article discusses the need for a more subtle and complex approach to the study of the psychology of gamers, for an interdisciplinary approach that takes into account the ideas of humanists, game developers, psychologists and gamers themselves. The authors present such directions of studies as: philosophy of video games and Game Studies; analysis of video games in terms of game design, genres, forms and mechanics; psychology of game and game activity, psychology of gamers.

Keywords: humanitarian research on Internet, psychology of video games, psychology of gamers, Game Studies, interdisciplinary problems.

В своей гуманитарной ипостаси Интернет, как справедливо отмечает А.Е. Войскунский, требует многостороннего рассмотрения, поскольку не может быть адекватно описан в рамках отдельной дисциплины или частного подхода (Войскунский, 2010). Еще более верно требование междисциплинарности в отношении исследований видеоигр, объединяющих и технические параметры и человеческое измерение субъекта – игрока. По этой причине мы предпринимаем попытку соединить идеи, сформировавшиеся в двух направлениях: в собственно гуманитарных исследованиях (game studies), философских и культурологических, описывающие видеоигры (А. Ветушинский, А.А. Деникин, М.В. Каманкина, Е. Соколов, А. Шевченко и др.), в том числе, в работах разработчиков игр (Р.А. Бартл, Я. Богост, Й. Юул), а также в психологических исследованиях (как их называет А.Е. Войскунский – гуманитарные исследования в Интернете). Здесь мы опираемся на научные работы в области изучения геймерской психологии (А.А. Аветисова, Р.С. Апенюк, Л.Н.Бабанин, Т.В. Барлас, С.А. Белозеров, Н.В. Богачева, П.И. Браславский, А.Е. Войскунский, А.П. Головина, К.В. Гранина,

В.В. Колпачников, О.В. Смыслова, Ш. Олсон, Л. Катнер, Д. Бек, М. Уэйд и др.), где рассматриваются психологические особенности людей, играющих в видеоигры, влияние игр на психику. Анализируя исследования видеоигр, мы можем выделить несколько направлений.

Современные гуманитарные исследования – Game Studies. Популяризатор Game Studies А. Ветушинский, анализируя исследования видеоигр в гуманитаристике, пишет, что их начало датируется 2001 г., временем выхода первого номера международного рецензируемого интернет-журнала с одноименным названием – Game Studies (Ветушинский, 2015, с. 42). С этого же времени различные научные дисциплины стали конкурировать в борьбе за право на «главные слова» по поводу видеоигр, начав с оппозиции «людология vs нарратология» (Богаст, 2015; Юул, 2015). Сегодня очевидно, что есть нечто общее между играми и историями, но они не переводятся полностью друг в друга (как, например, книги и фильмы); видеоигры совершенно иначе «обращаются» со временем, время игрока – не равно времени игры; отсюда следует, что «отношения между читателем и историей и игроком и игрой совершенно различны – игрок обитает в сумеречной зоне, где он(а) является одновременно эмпирическим субъектом вне игры и в то же время принимает на себя роль внутри игры» (Юул, 2015, с. 76).

А.А. Деникин критикует работы отечественных авторов, которые пытаются применять традиционную академическую гуманитарную методологию к анализу видеоигр, которые вполне еще адекватны для изучения других феноменов медиакультуры – в частности, кинематографа и гипертекста. Он пишет: «когда мы читаем роман, мы осознаем новые смыслы, интерпретируя текст. Когда же геймер играет в видеоигру, он создает новые «тексты», трансформируя виртуальный мир и объекты на экране. В литературе и кинематографе автор, сценарист или режиссер определяют тот опыт, который может испытать зритель; в играх геймер конструирует свой собственный опыт, который совершенно не обязательно связан с повествованием» (Деникин, URL).

Важно, на наш взгляд то, что все исследователи отмечают, что исследования видеоигр соединяют теорию и практику, собственно геймерство. Исследователи, представляющие философию игр, одновременно оперируют понятиями, названиями и схемами протоколов, платформ, технических устройств.

Исследования видеоигр на основе игровых характеристик. В большинстве источников основным критерием классификации игр по типу является жанр, и мы не будем подробно на этом останавливаться, т.к. на сегодня это множество раз описанный перечень.

Существует и несколько разных типологий игроков. Например: 1) любители сложных игр, требующих от игрока полной включенности в игровой процесс, хорошего знания игрового мира и механики игры; 2) любители казуальных игр, так называемых «линейных игр», игра преподносит игроку сюжет в строгой последовательности, не давая «свернуть с пути», как правило, такие игроки в основном играют в однопользовательские игры, а в многопользовательских не достигают особых вершин; 3) любители «простых» игр, или же «домохозяйки» и даже «борщеварки» – данное определение скорее относится к взрослой части игрового сообщества. Основной платформой для таких игроков являются различные браузерные головоломки, игры на мобильных платформах. Такие игроки почти не заходят ни в однопользовательские сюжетные игры, ни в многопользовательские.

Десятилетия назад Р.А. Бартл задался вопросом «А что же интересно людям? Зачем они приходят играть в многопользовательские игры?». Пытаясь понять мотивацию игроков, он выделил две шкалы: «действие – взаимодействие» и «игроки – мир». Место их пересечения он назвал плоскостью интересов. Для одних игроков в многопользовательских играх привлекательна возможность взаимодействия с другими игроками. Вторым важно действовать лично, обогащаясь за счет благ других игроков. Для третьих привлекательна игровая вселенная и возможности, предоставляемые ей: ландшафт, предметы, механика и т.д. Четвертых внутриигровое общение в чате увлекает больше, чем игровой процесс. На основании этих наблюдений Р.А. Бартл выделил психотипы игроков с весьма «говорящими» названиями: Накопители (Achievers), Киллеры (Killers), Исследователи (Explorers), Социальщики (Socializes) (Психотипы, URL). Таким образом, уже техническое устройство игры предполагает ориентацию на

индивидуальные различия игроков, делающих выбор геймплея в соответствии с собственными предпочтениями, установками, интересами и ценностями.

Существует сегодня и вполне самостоятельный термин «психология компьютерных игр» (Бурлаков, 2000; Гудимов, 2003), хотя он полон противоречий, поскольку одушевляет игры, наделяя их субъектной самостоятельностью; скорее, мы должны вести речь об игровой реальности, представляющую взаимодействие человека с игрой.

Проблематика геймерства в психологической литературе. Долгое время большинство психологических исследований фокусировались на негативном влиянии компьютерных игр. Прежде всего, это проблема зависимости. Кибернетическая лудомания – обозначение зависимостей от всех компьютерных игр, которые влияют на физическое и психическое здоровье человека, что изучается сегодня на разных выборках, в том числе в студенческих исследованиях.

Ф. Зимбардо и Н. Коломбе объединяют в силе вредоносного воздействия такие увлечения современных мужчин, как компьютерные игры и порнографию. Они пишут о том, что каждое из этих увлечений в отдельности «способно привести к серьезным жизненным проблемам», а их сочетание еще больше угрожает социальному и личностному благополучию, делает мужчину социофобом, не способным «ни с кем общаться, особенно с противоположным полом. Алкоголь, наркотики и азартные игры вызывают тягу к тем же самым алкоголю, наркотикам, азартным играм. Но в случае порно и компьютерных игр хочется вроде того же самого, но одновременно чего-то другого, новенького – иначе человек не способен испытать кайф. Главный враг тут – потребность в постоянной стимуляции, и эту потребность мы решили назвать зависимостью от возбуждения» (Зимбардо, Коломбе, 2017, с.12).

В тоже время существуют статьи, освещающие положительные стороны компьютерных игр. Отмечается, что «вероятность негативного развития личности под влиянием увлечения компьютерными играми следует считать сильно завышенной, а если негативный эффект и выражен, то чаще всего в слабой степени» (Бабаева и др., URL). Российские психологи также пишут, что представление об эскапизме игроков чаще всего необоснованно: дети, играющие в компьютерные игры, лучше социализируются и социально адаптируются, чем их сверстники, не играющие в компьютерные игры. Также «у интересующихся компьютерными играми детей несколько лучше развиты внимание, мыслительные операции, процессы принятия решения, нежели у представителей контрольной группы» (Бабаева и др., URL).

Отмечается и полезность видеоигр для улучшения эмоциональной регуляции. Ряд исследований показывает, что те опрошенные, кто регулярно играет в игры, лучше контролируют свои эмоции, чем геймеры, играющие не так часто. Вопреки устоявшемуся мнению, абсолютное большинство подростков не впадают в отчаяние и не испытывают приступов гнева из-за совершенных просчетов. Да, иногда эти негативные эмоции сопровождают игровые сессии, однако, как правило, геймеры относятся к своим ошибкам с оптимизмом. Для них каждый провал означает усвоенный урок, который поможет наконец достигнуть поставленной цели (Granic et al., с.71).

Весьма важная сфера исследований – телесность в видеоиграх. Отметим, что и в культурологических работах предпринимается анализ психологии игроков, в том числе, в связи с телесностью. В частности А.А. Деникин отмечает, что геймер, в отличие от читателя или зрителя кино – физически активен, т.к. актуализируются те зоны мозга, которые «стреляют», «бегут», «пугаются». Однако более правдоподобной нам представляется позиция В. Гудимова в этом контексте: «Человек, неуспешный социально-физически воспринимает игровую реальность как реальность первого порядка. На фоне примитивного сенсорного опыта игровая реальность заменяет действительность и обогащает сенсорную сферу» (Гудимов, URL). То есть, физическая активность в игре суррогатна, профилактика здесь – богатый опыт событий и переживаний реальности, это снижает вероятность воспринять игру всерьез. В такой суррогатной активности есть и положительный аспект: игра дает возможность в безопасном пространстве реализовать даже антисоциальные фантазии.

Изложенные нами как негативные, так и позитивные интерпретации воздействия компьютерных игр на субъекта – только малая часть исследований. Важно, что видеоигры из «пугала» превращаются в адекватный исследовательский междисциплинарный предмет соразмерно тому, как они приобретают все большее значение в жизни личности и общества.

### **Литература**

- Богост Я. Бардак в видеоиграх // Логос. 2015. Т. 25. № 1 (103). С. 79-99.
- Бурлаков И.В. Homo Gamer: Психология компьютерных игр. М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
- Ветушинский А. To Play Game Studies Press the START Button // Логос. 2015. Т. 25. №1. (103). С. 41-60.
- Войсунский А.Е. Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. 2010. №4. С. 7-16.
- Гудимов В. Психология киберигр, 2003. URL: <http://banderus2.narod.ru/87988.html>
- Зимбардо Ф., Коломбе Н. Мужчина в отрыве: игры, порно и потеря идентичности. М.: Альпина Паблшер, 2017.
- Психотипы Бартла и балансировка аудитории: блог компании Mail.Ru Group. URL: <https://habrahabr.ru/company/mailru/blog/263839/>
- Юул Й. Рассказывают ли игры истории? Краткая заметка об играх и нарративах // Логос. 2015. Т. 25. № 1 (103). С. 61-78.
- Granic I., Lobel A., and Rutger C.M.E. Engels. The Benefits of Playing Video Games // American Psychologist. 2014. January. P. 66–78.

## **КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДИАГНОСТИКИ**

**А. О. Грицай**

**Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия**

В статье рассмотрены качественные методы диагностики, которые могут быть использованы психологом, консультирующим современные бизнес-организации. Описаны цели и возможные результаты применения рассмотренных методик. Дана краткая характеристика и инструкция по применению некоторых наиболее эффективных методик.

Ключевые слова: качественные методы, организационная диагностика, консультационный процесс, комплексный подход.

## **QUALITATIVE METHODS OF ORGANIZATIONAL DIAGNOSTICS**

**A. O. Gritsay**

**Demodov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia**

Qualitative methods of diagnostics, which can be used by the psychologist advising the modern business organizations, are considered in the article. The purposes and possible results of application of the considered techniques are described. The short characteristic and the instruction for application of some most effective techniques are given.

Keywords: qualitative methods, organizational diagnostics, consulting process, integrated approach.

Наибольшее развитие организационная диагностика получила в практике управленческого консультирования и обеспечивает комплексное обследование состояния дел в организации с целью оценки ее «болевых точек». С течением времени отношение руководителей и

предпринимателей к организационной диагностике меняется в лучшую сторону. Если раньше обращаясь к консультанту заказчик сразу «ставил диагноз» своей организации, требуя предложить программу действий по улучшению ситуации, то в последнее время бизнесмены понимают, что предварительная организационная диагностика дает массу полезной информации, которую невозможно получить никакими другими способами.

Постепенно ослабляется миф о том, что «я как руководитель, лучше всех знаю свою организацию», бизнесмены признают и понимают, что даже они могут пропускать и не видеть каких-то процессов и феноменов в своей организации. И консультант, как «человек со стороны», владеющий специальными методами анализа, помогает увидеть всю картину целиком.

Организационная диагностика предприятия – это консультационный процесс по определению текущего состояния организации, направленный на выявление, анализ и оценку организационных проблем и взаимосвязей между ними (Пригожин, 2005). Главная цель организационной диагностики — помочь руководителю разобраться в проблемах и возможностях своей организации.

Если конкретизировать данное утверждение, то организационная диагностика может дать клиенту:

1. Новую информацию о состоянии организации. Консультационные методы обеспечивают не только сбор, но и производство информации, которую руководитель иначе не получит. Очень часто до прихода консультантов по управлению руководители затрудняются сами обнаружить истинные причины сбоев в работе организации.

2. Выход на корневую проблему, решение которой снимет другие проблемы или значительно снизит их остроту. Также могут вскрыться «теневые» проблемы, которые существуют, но сотрудники предпочитают о них молчать либо игнорировать.

3. «Точку отсчета», с которой затем сверяются результаты изменений. Это очень важный момент, как для консультанта, так и для заказчика. Иначе, по большому счету, заказчик не может требовать предоставления доказательства эффективности произведенных воздействий, а консультант может нести ответственность свои действия очень локально. Приведем пример с тренингом продаж. Если такой тренинг проводится без предварительной диагностики, то консультант или тренер может нести ответственность только за сформированность навыков продаж после тренинга. Другие важные аспекты, такие как: будут ли сотрудники применять данные навыки, как эти навыки встроятся в общую систему организации, приведет ли это к общему развитию организации – можно быть затронуты лишь косвенно.

4. Понимание сильных и слабых сторон организации. Подобный анализ становится максимально эффективным, когда к нему привлечены сотрудники из разных подразделений и уровней организации.

5. Оценку готовности сотрудников к изменениям и выявление тех, на кого можно опереться.

Такие задачи лучше решать с помощью комплексной диагностики, или «экспертизы организационного развития», которая оценивает управленческую ситуацию компании в целом: структуру, процессы, поведение людей, проблемы и возможности, авторитет менеджеров и центры влияния в организации.

В практической деятельности, которую осуществляет автор статьи как один из ведущих бизнес-тренеров Центр корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им П.Г. Демидова, используются следующие методы:

1. Диагностическое интервью с первыми лицами компании и ключевыми сотрудниками. В опросный лист включаются вопросы о целях, стратегии, миссии организации, о прошлом и будущем компании, о структуре и составе персонала. Также включаются вопросы о проблемах, о путях их решения и достижения целей; о клиентах и сотрудниках, об организационной культуре. Чаще всего процедура носит характер малоструктурируемого интервью, эффективность которой больше зависит от консультанта, нежели от конкретных вопросов (Клюева, 2008).

2. «Метафора организации». Направлена на выявление образов, которые сформировались у сотрудников относительно целей, миссии, особенностей управления, взаимодействия на разных уровнях, общего эмоционального фона, места клиентов в организации, проблем, которые препятствуют ее развитию. Клиенту (группе руководителей) предлагается сделать рисунок на тему «Моя организация» (возможные темы: «Команда руководителей», «Будущее нашей фирмы», и др.). На листах формата А4 каждый рисует свой взгляд на организацию. После того, как индивидуальная работа завершена, содержание рисунков обсуждается в группе. Важно чтобы участники вовлекались в обсуждение, высказывали свое версии о том, что с их точки зрения значит тот или иной рисунок, что в них есть общего и различного. Консультант может акцентировать внимание участников на особенностях содержания, на процессе обсуждения, способности участников группы выйти на существенные характеристики их организации (Клюева, 2016).

3. SWOT – анализ. Буквальный перевод с английского языка S (strong)- сильные стороны, W (weakness) – слабые, O (opportunities)- возможности, T (treatments)- препятствия. Например, при анализе стратегии развития организации, группа (или отдельный участник) составляет таблицу, где указываются ее особенности по следующей схеме:

1 квадрант. Сильные стороны \_\_\_\_\_ .

2 квадрант. Слабые стороны \_\_\_\_\_ .

3 квадрант. Возможности \_\_\_\_\_ .

4 квадрант. Препятствия \_\_\_\_\_ .

Далее формулируются ключевые проблемы и определяются возможные методы их решения (Майсак, 2013; Загородникова, 2013)

4. Метод «Крестовина» направлен на изучение стиля организационной культуры. Можно использовать как оригинальный опросник Кемерона-Квина, так и использовать вариант, предложенный А.И. Пригожиным. Для проведения данного метода требуется помещение для работы, листы А4, фломастеры, скотч, доска и руководство психолога-консультанта. В итоге мы получаем видение типа организационной культуры и основных ее параметров. В тоже время можно обнаружить не менее важный материал, с которым может работать консультант-диагност. Например: мы можем выяснить уже в ходе интерпретации результатов и одновременной работой с сотрудниками, насколько они сплочены, кто какую роль занимает в этом коллективе, выявить деструктивные тенденции, также мы можем выяснить лояльность персонала к своей организации, через их заинтересованность, открытость в сотрудничестве с консультантом.

5. Диагностика базовых ценностей организации. Участникам даются приведенные ниже описания базовых ценностей организации и предлагается проранжировать по степени представленности в организации каждую из обозначенных ценностей.

- Управляемость как степень контроля управляющей подсистемы над управляемой:
  - Согласованность целей и действий подразделений и работников организации;
  - Качество целей – ясность непротиворечивость, достижимость;
  - Качество организационного порядка (бизнес-технологии, горизонтальные связи, правила работы);
  - Реализуемость решений.
- Инновационность – способность организации порождать новшества и осуществлять нововведения:
  - Открытость изменениям (мышления, поведения, продукта);
  - Проактивность управления (не следование, а воздействие на спрос).
- Клиентность – ее соответствие потребностям, тенденциям рынка, привлекательность ее продуктов для клиентуры (Пригожин, 2003).

Затем организуется обсуждение.

6. Диагностика по концепции «7С». Данная концепция была предложена специалистами консалтинговой компании МакКинзи, и применялась в области менеджмента и марке-

тинговых исследования. Но, по нашему мнению, ее можно эффективно использовать и в рамках организационной диагностики. Участники диагностики получают бланки, где подробно расшифрованы все семь составляющих данной концепции - Стратегия, Система ценностей, Системы управления, Структура, Стиль или имидж, Сотрудники или персонал, Способности и навыки. Затем, предлагается оценить выраженность каждой составляющей по семибальной шкале. В последующем обсуждении консультант обращает внимание, прежде всего, на расхождения и несогласованности, чем на цифры и баллы (Питерс, Уотермен, 1986)

Включить в диагностический пакет можно и такие методы как: анализ управленческих ошибок, анализ жизненного цикла организации и диагностика организационных патологий. Эти методы подробно описаны в книге А.И. Пригожина «Методы развития организации», поэтому мы обойдем их вниманием в данной статье.

Только комплексная организационная диагностика дает не только частные результаты, но и позволяет увидеть проблемы в их взаимосвязи и взаимозависимости между собой. Сформированная в результате организационной диагностики целостная картина происходящего на предприятии может служить качественным материалом для выработки адекватных управленческих решений по дальнейшему развитию предприятия.

### **Литература**

- Загородников А.Н. Управление общественными связями в бизнесе. М.: Крокус, 2013.  
Клюева Н.В. Организационное консультирование. Ярославль: ЯрГУ, 2008.  
Клюева Н.В. Качественные методы исследования. Ярославль: ЯрГУ, 2016.  
Майсак О.С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2013. № 1 (21). С.151-157.  
Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. М.: Прогресс, 1986.  
Пригожин А.И. Методы развития организации. М., 2003.

## **ИНТРАПСИХИЧЕСКАЯ ПСИХОДРАМА ПРИ РАБОТЕ С СОЦИОФОБИЕЙ**

**З. Ф. Камалетдинова**

**Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия**

В работе описывается процесс построения интрапсихической психодрамы, при которой члены группы исполняют роли разных частей личности протагониста. Автор считает такой вид психодрамы особенно эффективным при работе с социофобиями.

Ключевые слова: интрапсихическая психодрама, протагонист, субличности, техника «зеркало», актеры, психодраматист, шеринг.

## **INTRAPSYCHIC PSYCHODRAMA IN SOCIOPHOBIA THERAPY**

**Z. F. Kamaletdinova**

**Moscow State University of Education, Moscow, Russia**

The process of conducting of intrapsychic psychodrama is described in the article. Members of group play the roles of various parts of protagonist personality. The author considers this type of psychodrama is mostly effective in sociophobia therapy.

Keywords: intrapsychic psychodrama, protagonist, sub personality, «mirror» techniques, actors, psycho dramatist, sharing.

Психодрама является одним из самых мощных подходов в психотерапии и психологическом консультировании. В литературе описаны история психодрамы, ее теоретическое обоснование Якобом Морено и его последователями (Играть по-русски, 2003; Шутценбергер, 2007). Большое внимание уделено разным видам психодрамы, технологии ее проведения (Михайлова, 2009; Михайлова, 2014), применению психодрамы с разными типами клиентов: невротиками, психотерапевтами, преступниками и пр. (Психодрама: вдохновение и техника, 2000). Эта парадигма активно применяется при работе с семьями, при добрачном консультировании клиентов (Камалетдинова, Елшанский, 2015; Психодрама: вдохновение и техника, 2000). Однако нам представляется, что в литературе недостаточно оценены богатые возможности интрапсихической психодрамы, при которой условно выделяются несколько частей личности протагониста и каждая из них участвует в инсценизации. Наш опыт свидетельствует о том, что этот вид психодрамы особенно эффективен при работе с социофобиями. Опишем процесс построения такой психодрамы по шагам.

Шаг первый. Мы большое внимание уделяем стадии разогрева, предшествующей инсценизации. Она должна длиться не менее 40-60 минут. Она способствует сплочению группы, уменьшению психологической дистанции между участниками групповой работы. И.Ялом указывает, что сплоченность группы подобна установлению раппорта в индивидуальной психотерапии, она обеспечивает психологическую безопасность клиента (Ялом, 2000) и, следовательно, является обязательным условием глубокой проработки проблемы в группе. На стадии разогрева можно использовать разнообразные упражнения, описанные в пособиях по проведению коммуникативных тренингов.

Шаг второй. Выходит протагонист-доброволец, который хочет проработать, скажем, страх публичного выступления. Ведущий коротко расспрашивает протагониста о проблеме: в каких ситуациях он испытывает страх, каково поведение клиента в этих ситуациях, чего конкретно он опасается и пр. Члены группы тоже имеют возможность задать несколько вопросов.

Шаг третий. Ведущий просит добровольца остановиться на типичной ситуации, провоцирующей страх, описать ее более подробно, назначить исполнителей ролей тех людей, которые вовлечены в ситуацию.

В качестве примера возьмем случай групповой работы с клиенткой Л., 48 лет. Л. хотела избавиться от страха выступать на комиссии, членом которой ей по работе регулярно приходится бывать. Л. очень доброжелательна, деликатна, умна, хорошо владеет речью. Но тревожна, чрезмерно застенчива, имеет привычку извиняться без каких-либо оснований.

Было решено проиграть очередное заседание комиссии, где решалась судьба ребенка. Л. назначила актеров на роли председателя комиссии, трех экспертов, ребенка и его родителей, дала краткие рекомендации актерам по исполнению их ролей.

Шаг четвертый. Психолог выясняет у протагониста, какие части ее личности (субличности) задействованы в анализируемой ситуации, причем на разных стадиях развертывания процесса. Для этого психодраматист задает вопросы типа:

- что Вы чувствовали в начале заседания?
- к чему Вы стремились в тот момент?
- какая часть Вашей личности была ведущей в тот момент?
- какие еще желания присутствовали в этот момент?

Психолог помогает протагонисту определить круг субличностей, выступающих на разных этапах анализируемого процесса (в данном случае – процесса заседания комиссии). Каждой субличности присваивается имя. Далее клиент назначает актеров на роли своих субличностей и дает им пояснения. Ведущий предлагает субличностям определенным образом разместиться в пространстве: их можно разделить на подгруппы, расположить в разных частях сцены, кого-то поставить на стол или, наоборот, посадить на пол.

- В нашем случае у Л. к началу заседания комиссии были выявлены следующие субличности:
- Специалист (часть личности Л., обладающая профессиональными знаниями, умениями);
  - Слушатель (часть личности, внимательно слушающая других экспертов);
  - Неуверенность (сомневающаяся в своей профессиональной компетентности);

- Страх позора (перед уважаемыми экспертами);
- Страх быть униженной (председателем).

Психодраматист делит их на две коалиции. Специалист и Слушатель садятся рядом, они заодно. Отдельно от них располагается другая подгруппа: в центре возвышается Неуверенность (садится на стол), по обе стороны от нее – оба Страха (сидят на стуле), они порождены ею и зависят от нее.

Шаг пятый. Группа приступает к ролевому проигрыванию процесса заседания комиссии – от начала и до конца. Некоторые этапы заседания сворачиваем, проигрываем условно. Сама протагонистка Л. сидит в стороне от импровизированной сцены, наблюдает за процессом, в который вовлечены ее субличности (техника «зеркало»). Актеры, исполняющие роли, часто импровизируют, спонтанно актуализируют реплики, действия, поступки (особенно исполнители ролей субличностей Л.).

В соответствии с информацией, полученной от Л., актеры начинают проигрывать начало заседания комиссии. После короткой вступительной речи председателя начинается опрос экспертами родителей ребенка и его самого. Субличности Специалист и Слушатель при этом совместно решают, что необходимо сейчас, чтобы Л., как эксперт, задала вопросы родителям и ребенку; проходит несколько минут, вопрос сформулирован, Специалист уже готов его задать, но тут на сцену выходит Неуверенность (в сопровождении двух Страхов) и активно начинает разубеждать Специалиста, призывая его молчать. Начинается противостояние сильных и слабых сторон личности Л. Неуверенность и Страхи приводят следующие аргументы за то, чтобы Л. молчала: «Куда ты лезешь? Ты ничего умного сказать не можешь! Сейчас опозоришься. У тебя мало опыта... Посмотри, какие умные люди вокруг, а ты кто?..» Под напором этих доводов Специалист очень быстро сдается и замолкает.

Вскоре сцена заканчивается. Протагонистка Л., внимательно (то краснея, то бледнея) наблюдавшая за скетчем, печально признается: «Да, вот именно так все и происходит...»

Психодраматист спрашивает у Л., что она чувствует в момент окончания заседания. Л. отвечает, что испытывает сожаление, что не смогла помочь ребенку, который был на комиссии. В результате для следующего этапа психодрамы нами вводится еще один персонаж – Мать Тереза (часть личности, стремящаяся помочь ребенку).

Шаг шестой. На следующем важном этапе группа проигрывает желаемое поведение протагонистки. Алгоритм его обсуждается группой с участием протагонистки.

Было решено ввести 2 новые субличности – Мать Терезу и Ресурс. Мать Тереза должна напомнить протагонистке, что от ее вопросов и выступлений зависит судьба ребенка, что ее основная задача – отстоять интересы ребенка. Ресурс – это уверенность клиентки в том, что она сама хорошо воспитала собственных детей, а также знание о том, что она хорошо училась в институте и ничем не сможет навредить ребенку, пришедшему на комиссию.

В ходе новой инсценизации после вступительной речи председателя собрания Специалист вместе со Слушателем планируют задать вопросы родителям ребенка и экспертам. В этот момент на сцену выходит Неуверенность со Страхами, начинает мешать инициативе Специалиста. Но теперь (на этапе желаемого поведения) Специалиста поддерживают Ресурс и Мать Тереза, они приводят свои аргументы в пользу уверенного поведения. Под давлением этих аргументов Неуверенность со Страхами сдается и отступает. Специалист уверенно и спокойно задает необходимые вопросы и высказывается в роли эксперта. Сцена закончена, аудитория аплодирует Специалисту.

Шаг седьмой. В ходе шеринга протагонистка Л. благодарит всех за участие в игре и признается, что много нового узнала сегодня о себе и услышала много полезной информации.

Через месяц стало известно от Л., что она изменилась, стала увереннее в целом и на заседаниях комиссии чувствует себя гораздо спокойнее; задает необходимые вопросы.

Таким образом, богатые возможности интрапсихической психодрамы необходимо изучать и использовать в психотерапевтической и консультативной работе.

## **Литература**

Играть по-русски. Психодрама в России: истории, смыслы, символы // сост. Е.В. Лопухина, Е.Л. Михайлова. М.: НФ «Класс», 2003.

Камалетдинова З.Ф., Елшанский С.П. Применение психодраматического подхода при работе с детскими травмами у женщин // Проблемное поле современной семьи: мат-лы Первой Междунар. научно-практ. конференции МГГУ им. М.А.Шолохова 18-19 июня 2015 г. / отв.ред. М.И.Розенова, В.В.Ермолаев, Э.В.Лихачева. М.: ООО «Диона», 2015. С.75-79.

Михайлова Е.Л. Вчера наступает внезапно: психодрама и культура повседневности. М.: НФ «Класс», 2009.

Михайлова Е.Л. Из песни слова не выкинешь (о терапевтической утилизации культурных интроектов в психодраме) // Журнал практического психолога. 2014. №4. С. 77-87.

Психодрама: вдохновение и техника / под ред. П.Холмса и М.Карп. М.: НФ «Класс», 2000.

Шутценбергер А.А. Психодрама. М.: Психотерапия, 2007.

Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика. М.: Апрель Пресс, Психотерапия, 2007.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ ПО ГРАЖДАНСКИМ ДЕЛАМ**

**З. Ф. Камалетдинова**

**Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия**

В статье ставится вопрос о необходимости подробной разработки методологических основ проведения судебно-психологических экспертиз по спорам о праве на воспитание ребенка. Предлагается комплексный подход, при котором изучается весь спектр внутрисемейных отношений ребенка, общая психологическая атмосфера семьи, а также мотивация родителей.

Ключевые слова: судебно-психологическая экспертиза, комплексный подход, мотивация родителей, привязанность родителей к детям, престижная мотивация.

## **MODERN PROBLEMS IN FORENSIC-PSYCHOLOGICAL EXAMINATION IN CIVIL CASES**

**Z. F. Kamaletdinova**

**Moscow State University of Education, Moscow, Russia**

The article raises the question of the need to develop detailed methodological issues in forensic-psychological examination in civil cases, concerning debates on the right to education of children. An integrated approach is proposed including the whole range of family relations and real motives of parents.

Keywords: forensic psychological examination, integrated approach, motives of parents, attachment of parents to their children, prestigious motivation.

В психологической литературе довольно подробно разработаны вопросы проведения судебно-психологических экспертиз по уголовным делам (Коченов, 1980; Кудрявцев, 1988; Нагаев, 2000; Сафуанов, 1998 и др.) В этих работах рассматриваются предмет, компетенция судебно-психологической экспертизы по уголовным делам, а также организационные и методические вопросы. Представлена классификация видов экспертиз: экспертиза эмоциональных состояний, посмертная психологическая экспертиза, экспертиза несовершеннолетних обвиняемых, экспертиза по делам об изнасиловании, экспертиза малолетних свидетелей и потерпевших и другие. Каждый из видов подробно описан, проанализирован с точки зрения теоретической и методологической.

При этом публикаций, посвященных судебно-психологическим экспертизам по гражданским делам, значительно меньше (Сафуанов, Харитонов, Русаковская, 2011; Сахнова, 1990). Недостаточно разработаны методологические основы и организация проведения этого вида экспертиз. Данная статья является попыткой восполнить этот пробел, она посвящена стратегии и методам проведения психологических экспертиз по спорам о праве на воспитание и месте жительства ребенка.

Вопрос о судьбе детей ставится на повестку дня в следующих случаях:

- при разводе родителей;
- в случае гибели одного или обоих родителей, когда в спор вступают прародители;
- при лишении родительских прав;
- при восстановлении в родительских правах;
- при возврате ребенка по требованию родителей от других лиц;
- при отмене усыновления.

Во всех этих случаях суд стремится к такому решению, при котором интересы несовершеннолетних детей будут защищены наилучшим образом. Вопросы, связанные с воспитанием, очень сложны. Здесь нельзя опираться лишь на интуицию и житейский опыт. Необходимо привлечение экспертов-психологов, компетентных в вопросах детско-родительских отношений, психологии развития, формирования гармоничной личности, семейных взаимоотношений.

В судебных разбирательствах подобного рода обычно участвуют представители государственных органов опеки и попечительства. Они, как правило, предоставляют информацию о материально-бытовых условиях жизни семей, что является важным и необходимым, но не подменяет участия эксперта-психолога. Квалифицированно выявить целый ряд обстоятельств психологической природы, глубоко изучить психологический климат в той или иной семье, сделать обоснованный вывод о том, в какой семье будут созданы условия для полноценного физического и психического развития ребенка, невозможно без участия экспертов-психологов.

Судебно-психологическая экспертиза проводится таким образом, чтобы как можно полнее и глубже разобраться в индивидуально-психологических особенностях данного конкретного ребенка, его взаимоотношениях с отцом, матерью и другим социально-психологическим окружением, изучить наличие и характер его привязанности к родителям, братьям, сестрам, бабушкам и другим родственникам, выявить специфику детско-родительских отношений, стиль воспитания, применяемый родителями и другими взрослыми, характерные для данного случая ошибки воспитания и множество других психологических сторон и аспектов жизни ребенка.

Как правило, родители или прародители, ведущие судебный спор за ребенка, утверждают, что бесконечно любят ребенка, привязаны к нему, стремятся отстоять его интересы. Однако не всегда это соответствует истине. Нередки случаи, когда родители или другие родственники, участвующие в судебном разбирательстве, руководствуются не привязанностью к несовершеннолетнему, а иными мотивами: стремлением сохранить престиж в глазах окружающих, страхом одиночества, мезью другому супругу, при которой ребенок выступает средством. Эксперт-психолог, выявляя те или иные мотивы родителей, имеет возможность использовать богатый арсенал методов психологического исследования. Это и тщательное наблюдение за взаимоотношениями детей и взрослых (оно проводится и в кабинете психолога, и в привычных для ребенка, домашних условиях), и специальные тесты на мотивацию, личностные особенности родителей, и тесты-опросники, направленные на исследование особенностей семейного воспитания, выявляющие характерные для данного родителя ошибки родительского отношения (например, «Тест родительского отношения» А.Я.Варги, В.В.Столина; тест «Анализ семейного воспитания» Э.Г.Эйдемиллера, В.Юстицкиса), проективные тесты, позволяющие косвенно, не напрямую определить то, что родитель пытается скрыть от суда и психолога (к ним относятся «Тест тематической апперцепции», тест «Незаконченные предложения» и другие), метод анализа жизненного пути человека, а также метод беседы со всеми знающими семью людьми (соседями, учителями, воспитателями детского сада). Приведем пример из собственной практики.

Мать девочки 2-х лет, М-ва, не лишенная родительских прав, обратилась в суд, надеясь вернуть свою дочь, которую она сама добровольно и официально передала в семью супругов И-вых сразу после рождения девочки, руководствуясь тем, что она материально плохо обеспечена и не имеет мужа. Семью эту, как благополучную и материально обеспеченную, М-ва выбрала сама. Договоренность с семьей И-вых состоялась в период, когда у семьи не было своих детей, однако вскоре после этого жена И-ва забеременела, родила дочь, которая была на 4 месяца младше дочери М-вой. Семья И-вых решила не отказываться от воспитания дочери М-вой, и двух девочек растила, как сестер-близнецов, скрывая от всех окружающих людей историю рождения одной из девочек. Психологическое исследование, проведенное экспертами-психологами, показало глубокую родительскую привязанность со стороны И-вых к обеим девочкам, тревогу с их стороны по поводу того, что М-ва может сообщить самим девочкам и окружающим людям, что одна из дочерей неродная, а также страх, что М-ва может выкрасть ребенка из детского сада. В мотивационной сфере М-вой было обнаружено значительное место престижной и эгоистической мотивации. Она часто говорила о себе: «М-вы свою кровь нигде не оставляют»; неоднократно сокрушалась, что из-за затянувшегося судебного процесса она не смогла поехать отдыхать в Болгарию. Соседи М-вой сообщили психологам, что и родственники, и соседи неоднократно упрекали ее в том, что она отказалась от ребенка. Зная о том, что И-вы в определенный день должны были приехать всей семьей на обследование к психологу, она встретила их на улице, вела себя истерично, собрала толпу людей, кричала, что они украли у нее дочь, пыталась вырвать девочку из рук И-ва. В результате все оказались в отделении полиции, а обе девочки, испугавшись крика, плохо спали несколько ночей.

Таким образом, в этом случае у истицы были обнаружены истерические черты личности и превалирование престижной мотивации, готовность жертвовать эмоциональным состоянием ребенка ради собственных интересов. Акт судебно-психологической экспертизы в этом случае содержал рекомендацию оставить ребенка в семье И-вых. Было принято во внимание и то, что девочка к моменту судебного разбирательства (девочкам было уже по четыре года) была привязана к воспитывавшим ее И-вым и к сестре.

Другой пример демонстрирует месть супругу. Отец 3-летнего Сережи Г-ов обратился в суд в связи с тем, что жена, с которой он был в разводе, не позволяла ему встречаться с сыном. Целью Г-ва было не отобрать ребенка у матери, а добиться регулярных встреч с сыном. Бывшая жена Г-ва утверждала, что отец плохо влияет на сына и является крайне жадным человеком. В подтверждение своих слов она сообщила, что при разводе муж разделил поровну всю посуду (вплоть до вилок и ножей), а на встречи с сыном мог принести лишь один банан и один апельсин. Отрицательным влиянием на сына мать мальчика считала то, что отец с сыном могли играть, дурачиться, гримасничать. Свидетельские показания соседней содержали информацию о том, что мальчик привязан к отцу, мечтает о встречах с ним, громко плачет, когда отец приезжает навестить сына, а ему не открывают дверь. Отец возит сына на своем автомобиле, они проводят время в гараже, бывают в большом доме отца, где мальчик общается с двоюродными братьями, бабушкой и тетей. Мама Сережи, безусловно, тоже привязана к сыну, но лишает его общения с бывшим мужем, желая отомстить за то, что муж оставил ее.

Психологическая экспертиза установила, что общение отца с сыном в данном случае нельзя назвать вредным. Гримасничанье и разнообразная игровая совместная деятельность с отцом полезны для ребенка трех лет, т.к. создают веселую атмосферу и основу для близких теплых отношений с родным мужчиной, представителем сильного пола. Жадность отца – его недостаток, который не может быть препятствием для встреч с сыном. Согласно акту судебно-психологической экспертизы были рекомендованы регулярные встречи мальчика с отцом (в течение каждой недели, в выходные, в будущем - в дни школьных каникул).

Судебно-психологическая экспертиза в спорах о ребенке должна обязательно учитывать не только специфику детско-родительских отношений, т.е. изучать лишь две узкие системы отношений: «мать – ребенок» и «отец – ребенок». Психологическая среда, в которой живет ребенок, может быть шире и включать другие межличностные отношения: отношения ребенка с новым партнером матери или отца, с братьями-сестрами (родными или сводными),

с прародителями, тетями-дядями и так далее. Важен и общий психологический климат семьи, в которой будет проживать и развиваться несовершеннолетний. Вся эта многослойная и многогранная реальность должна быть исследована и оценена экспертами-психологами. Для этого наряду с психологическими тестами, о которых говорилось выше, необходима подробная беседа со всеми членами обеих семей, которые ведут спор за место проживания ребенка. Важно, чтобы психологи побывали в обеих семьях и наблюдали за взаимодействием членов семьи. Естественно, при этом психологи обязательно и тщательно изучают все материалы гражданского дела, беседуют с соседями, родственниками, учителями и воспитателями детей.

Приведем еще один пример из практики. Х-ов обратился в суд с заявлением о лишении родительских прав матери своего ребенка, 4-летней девочки, в связи с тем, что мать вела аморальный образ жизни (занималась проституцией), мало внимания уделяла ребенку. В результате девочка часто оставалась с бабушкой-алкоголичкой, росла без должного присмотра. Х-ов состоял в браке с другой женщиной, мать девочки в прошлом была его любовницей. Х-ов еще до судебного разбирательства забрал девочку к себе, т.к. соседи позвонили и сообщили, что девочка ночует в подъезде, бабушка в запое, а мать девочки уехала в Турцию на заработки. К моменту проведения психологической экспертизы девочка уже 4 месяца проживала в семье Х-ва. Из материалов гражданского дела следовало, что в официальном браке Х-ов имел дочь, которая погибла 10 лет назад. Других детей в семье не было. Супруги активно лечились, но не могли иметь детей. Узнав о внебрачном ребенке мужа, который растет без должного ухода, вся семья, включая жену, была рада принять ребенка в свою семью. Приехав в семью Х-ва, психологи имели возможность наблюдать взаимную привязанность ребенка и мачехи: девочка буквально не спускалась с колен жены Х-ва, постоянно стремилась находиться рядом с ней. Х-ва работала воспитателем в детском саду, и там тоже девочка находилась в постоянном контакте с мачехой. Сам Х-в много работал, часто отсутствовал, и девочка больше была привязана к мачехе, чем к отцу. У нее сложились теплые отношения с бабушкой по линии отца и с двоюродными братом и сестрой, которые проживали в этом доме. О родной матери и бабушке по линии матери девочка вспоминала редко и не хотела возвращаться туда. У девочки удалось узнать, что к маме нередко приходили посторонние мужчины, иногда она была свидетелем интимных сцен.

Встреча с родной матерью девочки показала, что она тоже привязана к дочери, не хочет ее терять, но при этом крайне безответственна. Соседи рассказали, что девочка часто оставалась без присмотра, ее кормили соседи, забирали из подъезда к себе ночевать. Согласно акту психологической экспертизы, девочку рекомендовано передать на воспитание в семью отца.

Таким образом, необходима дальнейшая разработка методологических основ проведения судебно-психологических экспертиз по спорам о праве на воспитание ребенка. Эти экспертизы должны проводиться комплексно, исследовать не только отношения в системах «мать-ребенок» и «отец-ребенок», а изучать весь спектр внутрисемейных отношений ребенка с другими членами семьи. Большое внимание должно быть уделено выявлению мотивации родителей, желающих воспитывать ребенка, чтобы избежать эгоистической и престижной мотивации.

### **Литература**

- Коченов М.М. Введение в судебно-психологическую экспертизу. М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М.: Юридическая литература, 1988.
- Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы. ЮНИТИ-ДАНА, 2000.
- Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Гардарика, 1998.
- Сафуанов Ф.С., Харитоновна Н.К., Русаковская О.А. Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. М.: Генезис, 2011.
- Сахнова Т.В. Зачем суду психолог? М.: Знание, 1990.

## **АРТ-ТЕРАПИЯ В СПОРТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ВВЕДЕНИЕ И ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ**

**И. Н. Карицкий\*, И. В. Лопаткова\*\***

**\* Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

**\*\* Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия**

Исследования проводятся при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), грант № 15-06-10451

Исследовано психологическое содержание применения художественных техник в спорте для повышения результативности спортивной деятельности, снижения травмирующих факторов спорта и адаптации спортсменов к социуму. Показана сфера применения арт-терапии в спорте. Сделан обзор исследований по применению арт-терапии в спорте.

Ключевые слова: спорт, психологические практики, художественные техники, арт-терапия, результативность.

## **ART-THERAPY IN SPORT: THEORETICAL INTRODUCTION AND REVIEW OF RESEARCHES**

**I. N. Karitsky\*, I. V. Lopatkova\*\***

**\* Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

**\*\* Moscow state pedagogical university, Moscow, Russia**

The author studies psychological content of use of artistic techniques in sports to improve the effectiveness of sports activities, reduce traumatic factors of sport and adapt athletes to society. Sphere of art-therapy application in sports is shown. Review of researches on the use of art-therapy in sports is provided.

Keywords: sport, psychological practices, artistic techniques, art-therapy, efficiency.

Искусство и спорт относятся к взаимопересекающимся сферам человеческой деятельности, и это пересечение имеет место в ряде отношений. Существуют виды спорта и искусства, которые одновременно являются и тем и другим: художественная гимнастика, цирковая акробатика, спортивные танцы (танцевальный спорт), боевые танцы, фигурное катание, синхронное (артистическое) плавание, фристайл, бодибилдинг, чирлидинг и т.д. В ряде других видов спорта выражено и определенно присутствует аспект искусства и зрелищности: акробатика, легкая атлетика, борьба, фехтование, бег на коньках, гребля, прыжки в воду, лыжные гонки, горные лыжи, прыжки на лыжах с трамплина, конный спорт, парусный спорт, прыжки на батуте, паркур, скейтбординг и т.п. Собственно, все виды спорта в той или иной степени содержат этот аспект – искусство и зрелищность, недаром спортивные соревнования всегда собирают своих любителей и болельщиков. Эту тенденцию сближения спорта и искусства можно считать общим современным трендом, характерным для многих видов человеческой деятельности.

Кроме того, искусство и спорт имеют ряд явных и неявных общих характеристик. Уже названная зрелищность и особенно массовая зрелищность. Театр, музыка, спорт во все времена привлекал массы зрителей и слушателей. Эта характеристика сегодня развивается в направлении массового шоу – развлечения. За себя также говорят сами названия: театральное шоу, спортивное шоу, ледовое шоу, световое шоу, телешоу и т.п. Общими характеристиками являются и такие, как эмоциональное воздействие происходящего, включенность зрителя в происходящее, сопереживание, «боление» и т.п. К ним добавляется все в большей степени коммерциализации искусства и спорта.

Но более важными характеристиками искусства и спорта являются другие: высокий профессионализм участников (без этого нет ни настоящего искусства, ни настоящего спорта),

стремление к достижению высшего результата, изнурительные репетиции и тренировки, постоянное движение вперед, открытие нового, самовыражение, творчество, одновременно проблемы смысла, ценностей и целей деятельности, сотрудничество, соперничество, психологизм художественного и спортивного действия, развитие эффективных техник подготовки, эгоизм профессии, определенная узость личностных интересов и восприятия социума при сильной заостренности на своей деятельности (без чего нет высших достижений), схожие психологические проблемы при подготовке к выступлению, выходе на публику, «провале», уходе из профессии и т.п. Без высокого профессионализма невозможно ни искусство, ни спорт. И спортсмен, и деятель искусства всю профессиональную карьеру совершенствуются, их навыки и умения в обеих сферах, с одной стороны, крайне разнообразны, принадлежат всем сферам человеческого тела и личности, с другой – они заточены под очень узкую сферу применения, в момент актуализации они собраны в острейший динамически сбалансированный фокус личностной реализации. Это требуют колоссальной отдачи физических, эмоциональных, интеллектуальных и духовных сил, одновременно тончайшей сонастройки различных внешних и внутренних действий, психологической подготовки.

Необходимость постоянного развития давно и в спорт, и в искусство добавило психологию, прежде всего, практическую. В прошлые времена это была интуитивная психология с проблесками гениальных прозрений, сегодня рядом со спортсменом всегда есть профессиональный психолог (спорт высоких достижений без психолога невозможен), но и в сфере искусства психология также завоевывает свои позиции как поддерживающая и сопровождающая деятельность, тем более, что само искусство всегда является превращенной формой человеческой деятельности, личности, сознательной и бессознательной психики. Известный спортивный психолог В.Ф. Сопов пишет «о безальтернативности психологического обеспечения подготовки высококвалифицированных спортсменов» (2016). Сегодня это, скорее, факт, чем вопрос для дискуссии. Наши исследования (Лопаткова, 2005; 2006; 2012) показывают, насколько важна психопрактическая работа с проблемами самосознания, профессионального и личностного развития, идентичности, различными страхами, конфликтами, другими личностными проблемами. В.Ф.Петренко и О.В.Митина (2016) отмечают существенную связь искусства, психологии и самопознания.

Хотя спорт, искусство и психология давно связаны, содержательные исследования этого пересечения довольно редки, как со стороны искусства и спорта, так и со стороны психологии. В то же время на этом пересечении лежат сокровища научных и практических открытий. И мы полагаем, что в перспективе эта область исследований будет существенно расширена. Как искусство и спорт давно обогащают друг друга практически, так психология из этого сотрудничества может почерпнуть важные факты и закономерности.

В данном исследовании для нас важна психопрактическая составляющая проникновения техник искусства (*technique of art*), художественных техник (*artistic techniques*), художественно-творческого метода в спорт с целью, с во-первых, повышения результативности спортивной деятельности, во-вторых, профилактического и постсоревновательного снижения различных травмирующих факторов спорта, как связанных с профессиональным риском как таковым, так и личностного плана, и, в-третьих, их применения как просоциальных методик адаптации недавних спортсменов к социальной действительности, в которой им предстоит найти новое место, отвечающее их глубинным потребностям, личностным особенностям, навыкам, умениям, имеющимся знаниям, а также ранее не востребуемым задаткам и способностям.

В первом случае – повышение результативности – техники искусства, конечно, имеют более широкий спектр функций, они не только непосредственно направлены на улучшение спортивных показателей, но и на снятие разного рода психологического напряжения и проблем, которые возникают в ходе подготовки к соревнованиям, самих соревнований, в послесоревновательный период, между спортсменами, в команде, с тренерами, во взаимодействии с внеспортивной средой и т.д., что в конечном счете также улучшает спортивные результаты, т.е. они представляют собой неотъемлемый и постоянный элемент эффективной спортивной

подготовки. Во втором случае – снижения травмирующих факторов – техники искусства используются, прежде всего, в аспекте профилактического и терапевтического воздействия, но всегда также шире: это обучение техникам саморегуляции, консультирование, саморазвитие. В третьем случае – реадaptация к социуму – применяется весь наличный спектр техник различной направленности.

Системный подход к психологическим практикам позволяет выделить следующие основные конструктивные психопрактики в зависимости от тех проблем, которые они решают. В ситуации нормального функционирования психики, личности или группы – это саморегуляция, профилактика и поддерживающие тренинги. В ситуации нарушений функционирования в зависимости от степени возникшего дисбаланса – консультирование и психотерапия. В ситуации формирования новых функций, навыков, умений, способностей, отношений – тренинги развития (личностного роста) (Карицкий, 2002; 2006; 2011; 2015). Техники искусства используются во всех этих практиках. И в нашем исследовании мы сосредоточим свое внимание на использовании небольшой группы техник искусства в спорте, а именно методов арт-терапии в трех ключевых направлениях: повышение результативности спортсменов, снижение воздействия травмирующих факторов и реадaptация к социуму.

В соответствии с системно-динамическим подходом к анализу психологических практик использование художественных техник говорит о явном проявлении в практиках трех психопрактических аспектов: контекстуального, художественного и творческого, примененных в качестве каузальных факторов детерминации психопрактического результата, т.е. в зависимости от личностной или групповой проблемы результатом применения контекстуально, художественно и творчески насыщенных техник являются эффекты саморегуляции, профилактики, поддержки, консультирования, терапии или развития. Особенности психопрактического процесса и результата в этом случае состоят в том, что процесс развивается мягко, максимально конгруэнтно личности, проблема, скорее, комфортно растворяется, снимается, чем удаляется или подавляется (Карицкий, 2002; 2006; 2011; 2015).

Сделаем краткий обзор исследований в этой области по отечественным и зарубежным источникам. На потенциал искусства в спортивной деятельности исследователи давно обращают внимание, не всегда, правда, указывая на искусство как таковое. Тем не менее, D. Marks (1983), P.S. Holmes & D.J. Collins (2001), R.S. Vealey и C.A. Greenleaf (2006) подчеркивают значение создания и работы со зрительными, кинестетическими, моторными и иными образами для достижения высоких результатов, D. Marks отмечает, что особенно важны яркие образы. Как сами спортсмены, так и исследователи указывают, что реалистичные образы с использованием разных модальностей являются эффективными техниками для улучшения спортивных результатов и самочувствия самих спортсменов. Аналогичные техники используют актеры, о чем еще в 1938 г. и ранее писал К.С. Станиславский: в основе его системы лежит разделение игры актера на три технологических элемента: ремесло, искусство представления и искусство переживания (Станиславский, 1938).

Большой интерес представляют данные, изложенные в статье «The Hockey / Art Alliance» («Альянс хоккея и искусства»). Хотя хоккей на льду является жестким видом спорта, и эта жесткость переносится его участниками на другие стороны жизни, спортивные психологи провели 16 художественных сессий с 13-летними хоккеистами, что существенно изменило их поведение, способность разрешать конфликты на льду, само- и взаимопонимание, командную сплоченность, подняло уважение к соперникам, улучшило поведение дома, в целом существенно снизило агрессивность. Как пишут исследователи: «Благодаря опыту в искусстве мальчики выразили свои чувства и узнали друг друга более мягким и рефлексивным образом, чем на льду и в раздевалке... Тренеры отметили меньше боевых действий и больше сотрудничества во время тренировок и игр», что одновременно повысило результативность хоккейных выступлений (Wadson & Wirtz, 2005).

I. Shrier и M. Hallé исследуют проблему неуверенности в себе при публичном выступлении у спортсменов, музыкантов, актеров, публичных ораторов. Они пишут: «Это может удивить вас, но артисты высокого уровня... страдают от страха и неуверенности в себе». И эта

проблема зависит от психологической подготовки, недостаток психологической подготовки – главная причина неуверенности выступающих и по этой причине повышенного травматизма у спортсменов. Авторы пишут, что психологическая подготовка и визуализация успеха – главные инструменты высокой результативности и уверенности выступления. Еще одна проблема, которую изучают эти исследователи: чувство униженности, которое возникает у спортсменов при их переходе к цирковой работе, эта проблема решается путем формирования новой идентичности, визуализации нового образа себя (Shrier & Hallé, 2011).

В работе (Blodgett et al., 2013) отмечается, что в социальных науках набирают силу методы, основанные на искусстве. Эти методы охватывают эмоциональные, перцептивные, образные и творческие способы познания. Пока эти методы редко используются в спорте. Но исследование авторов показало, что арт-техники в спорте обладают большим ресурсом, особенно в совместной спортивной деятельности. Аналогично в исследованиях (Black, 2015; Busanich, McGannon & Schinke, 2016; John, 2012; Marcus, 2004; Hamburg, 2013; Koehn & Díaz-Osejo, 2016; McNally, 2015) показано позитивное влияние арт-терапии на спортсменов и существенное улучшение показателей как в процессе занятий спортом, так и в случае, когда они покидали спорт и начинали адаптироваться к новой для них ситуации. Исследование (Vergeer, 2016) показывает, что зачастую в танцевальном спорте на первый план выходит не физическая сторона процесса, а художественная и ценностно-смысловая.

К. Ansari & F. Lalani (2014) отмечают, что «творческие практики искусства являются ключевыми составляющими и способами воздействия, которые могут не только повысить физическую работоспособность спортсменов и их последующую спортивную деятельность, но также могут помочь им в восстановлении после травмы». Аналогичные данные содержатся в работах (Gant & Orlenko, 2016; Kachanathu, 2013; Roy, Kuan & Chy, 2016 и др.).

В работе Р. Муминовой (Таджикистан) исследуется улучшение физического и психологического здоровья инвалидов военного времени при совместном использовании методов спорта и арт-терапии. Хотя это исследование не затрагивает непосредственно спортсменов, в ней присутствуют определенные аспекты, важные для спортивной деятельности, более того они усилены экстремальностью ситуации: инвалиды занимаются спортом, чтобы улучшить физическое состояние, а различные страхи и проблемы адаптации в социуме решаются использованием методов арт-терапии (Muminova, 2011, p.21-23). Эту же тему продолжают участники проекта «Reclink Australia», которые используют спортивные и художественные средства для создания у австралийцев-инвалидов новых социальных возможностей, меняющих их жизнь. Проект настолько успешен, что в нем принимают участие более 200 организаций. Исследователями и сотрудниками проекта показано, что та модель, которую они используют, сбалансировано применяя спортивные и художественные методики, дает очень высокий уровень социальной адаптации (Reclink Australia). Исследования и практики, применяемые Р. Муминовой и в проекте Reclink Australia, имеют практическое значение в плане схожести проблем, которые возникают также у спортсменов, когда они покидают пространство профессиональной деятельности и заново адаптируются к обычной жизни, особенно как примеры успешной адаптации людей с ограниченными физическими возможностями. Важно, что в этой адаптации существенную роль играют техники арт-терапии. Потенциал искусства в психологической поддержке и восстановлении личности имеет весьма высокий потенциал, зачастую не представленный в более прямолинейных методиках.

В отечественной спортивной психологии методами арт-терапии занимаются Н.А. Альминская, А.А. Диденко, Т.Г. Карнаухова, К.И. Королева, В.И. Криличевский, М.В. Мелентьева, В.Л. Пашута, М.А. Саморукова и др. Наибольшее число публикаций по этой теме имеет А.А. Диденко. Круг рассматриваемых ею проблем: методами арт-терапии формирование, развитие и коррекция стрессоустойчивости, психологических защит, совладающего поведения у спортсменов. В частности, автором разрабатывается оригинальная методика спортивного арт-тренинга с использованием наработок разных методов арт-терапии и исследуются различные стратегии формирования копинг-поведения (Диденко, 2015).

К.И. Королева проводит исследования в области использования арт-терапии для «коррекции психического и функционального состояния футболистов с ДЦП для оптимизации тренировочного процесса и ускорения процессов восстановления» (Королева, 2008). Работа М.А. Саморуковой (2017) посвящена применению метода арт-терапии в решении задач психологического сопровождения спортсменов после спортивной травмы. Главный вывод, который делает автор: «Применение арт-терапии в восстановительный период у спортсменов способствует эффективному... выходу спортсмена из критической ситуации» (Саморукова, 2017).

Н.А. Альминскас (2014) рассматривает арт-терапию как один из методов, направленных на «формирование профессиональных умений у студентов, обучающихся на спортивных специальностях, как фактор конкурентоспособности». Важное исследование проведено Т.Г. Карнауховой по теме «Методы арт-терапии в коррекции психоэмоциональных состояний спортсменов» (2016). Автор, оговаривая, что «в настоящее время в спорте высших достижений известно огромное количество примеров, когда успех или неудача спортсмена были обусловлены исключительно психологическими факторами», одновременно отмечает, что «снижению уровня нервно-психической напряженности и устранению у спортсменов состояния психической угнетенности способствует рациональное применение арт-терапевтических воздействий» как важнейший ресурс высоких спортивных достижений.

Группа исследователей М.В. Мелентьева, В.И. Криличевский и В.Л. Пашута провели большое исследование по арт-терапевтическим техникам восстановления и саморегуляции спортсменов в различных ситуациях. Авторы пишут, что у спортсменов «в результате постоянного напряжения, связанного с соревнованиями и тренировочными нагрузками, возникают нервные срывы, которые ведут к снижению физического, психологического и эмоционального тонуса, что неизбежно приводит к снижению результативности выступлений». В качестве эффективного средства восстановления состояния оптимальной готовности спортсмена к соревнованиям они рассматривают арт-терапию. Исследователями «описаны и систематизированы условия и цели применения данного вида терапии, а также изложены принципы» арт-терапии как вида восстановительной терапии (Мелентьева, Криличевский, Пашута, 2016).

Поскольку большинство публикаций как зарубежной, так и отечественной спортивной психологии по использованию арт-терапевтических техник в спорте сделано в 2011-2017 гг., мы полагаем, что использования этого рода методик является трендом последнего времени и эта тенденция будет развиваться. В наших исследованиях страха публичного выступления, технологий личностно-профессионального проектирования, художественного метода оптимизации профессионального становления и развития личности, становления профессиональной идентичности, художественного пространства самоактуализации и др. (Лопаткова, 2005; 2006; 2012) открываются перспективы аналогичных исследований в спорте, поскольку в спортивной деятельности актуальны схожие проблемы: страх публичных выступлений, профессиональное и личностное становление, идентификация, самоактуализация и т.д., на что с неизменной регулярностью указывают как отечественные, так и зарубежные спортивные психологи (Сопов, 2016; Shrier & Hallé, 2011 и др.). В заключение надо сказать, что использование техник искусства, художественных техник, художественно-творческого метода, в частности, арт-терапии в спорте открывает важные перспективы повышения спортивных показателей, снижения травматичности спорта, улучшения психологического самочувствия спортсменов и улучшения их адаптации к социуму.

### **Литература**

Диденко А.А. Программа формирования стратегий копинг-поведения методами арт-терапии в командных видах спорта (САРТ) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С.241-244.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.

Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.

Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. №22. С.36-39.

- Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета российской академии образования. 2015. № 3. С.70-80.
- Карнаухова Т.Г. Методы арт-терапии в коррекции психоэмоциональных состояний спортсменов // Проблемы и перспективы подготовки спортивного резерва: образование, спорт, здоровье: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Якутск, 4 декабря 2015 г.) / редкол.: Н. С. Дьячкова, А. К. Корнилова, Т. Д. Пермякова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С.138-140.
- Королева К.И. Использование арт-терапевтической методики в работе со спортсменами с поражением опорно-двигательного аппарата, занимающихся паралимпийским футболом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. №12. С.25-28.
- Лопаткова И.В. Арт-терапевтическая работа с проблемами самосознания. Сергиев Посад: СПГИ, 2005.
- Лопаткова И.В. Художественный метод оптимизации профессионального становления и развития личности // Духовность. Журнал гуманитарных исследований. 2006. Кн.8.
- Лопаткова И.В. Арт-лаборатория как форма коррекции страха публичного выступления // Сб. мат-лов V Всероссийского съезда РПО. Ч.3, кн.2. Москва, 2012.
- Мелентьева М.В., Криличевский В.И., Пашута В.Л. Принципы, условия и цели применения арт-терапии как средства психофизиологического воздействия на высшую нервную деятельность спортсменов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур». 2016. №1. С.33-36. №2. С.128-131.
- Петренко В.Ф., Митина О.В. Автопортрет как форма рефлексии и самопознания // Петербургский психологический журнал. 2016. №17. С.16-47.
- Саморукова М.А. Реабилитационные эффекты у спортсменов как результат применения метода арт-терапии // Спортивный психолог. 2017. №1. С.11-14.
- Сопов В.Ф. О безальтернативности психологического обеспечения подготовки высококвалифицированных спортсменов // Рудиковские чтения. Материалы XII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта / под общ. ред. Байковского Ю.В., Воицина А.В. М.: РГУФК, 2016. С.51-55.
- Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Художественная литература, 1938.
- Ansari K. & Lalani F. Expressive arts therapy as a psychological intervention following sport injury // The Shield - Research Journal of Physical Education & Sports Science. 2014. Vol.9.
- Black T.H. Using art therapy to reduce anxiety in college athletes transitioning out of sport // Notre Dame de Namur University, 2015.
- Blodgett A.T. et al. Moving beyond words: exploring the use of an arts-based method in Aboriginal community sport research // Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. 2013. Vol.5, No.3. P.312–331.
- Busanich R., McGannon K.R. & Schinke R.J. Exploring disordered eating and embodiment in male distance runners through visual narrative methods // Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. 2016. Vol.8, №1. P.95-112.
- Hamburg J. Applying body therapy to dance and sport // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 25 Feb 2013. P.48-50.
- Holmes P.S. & Collins D.J. The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. Journal of Applied Sport Psychology. 2001. Issue 13(1). P.60-83.
- Koehn S. & Díaz-Ocejo J. Imagery intervention to increase flow state: A single-case study with middle-distance runners in the state of Qatar // International Journal of Sport and Exercise Psychology. 26 May 2016. P.1-14.
- McNally B.T.H. Examining student athlete attitudes towards art therapy. Notre Dame de Namur University, 2015.
- Marks D. Mental imagery and consciousness: A theoretical overview // A. Sheikh (Ed.) Imagery: Current Theory, Research and Application. NY: Wiley. 1983. P.96-130.
- Muminova R. Art Therapy and Sport Activities Enhance Psychosocial Rehabilitation // Journal of ERW and mine action. 2011. Issue 15.2. P.21-23.

- Reclink Australia // <http://www.reclink.org/>; <http://www.reclink.org/why-we-exist>
- Shrier I. & Hallé M. Psychological Predictors of Injury in Circus Artists: An Exploratory Study // *British Journal of Sports Medicine*. 2011. Issue 45. P.433-436.
- Vealey R.S. & Greenleaf C.A. Seeing is believing: Understanding and using imagery in sport // Williams J.M. (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. NY: McGraw-Hill, 2006. P.306-348.
- Vergeer I. Participation motives for a holistic dance-movement practice // *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 03 May 2016.
- Wadson H. & Wirtz G. The Hockey/Art Alliance // *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 2005. Issue 22(3). P.155-160.

## **ЭТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА**

**Н. В. Ключева, А. Б. Армашова**

**Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия**

В работе обоснованы некоторые направления и описан опыт этической подготовки психологов-консультантов (на примере факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова). Показана роль профессионального сообщества психологов-консультантов в развитии ценностей, стандартов и норм, регулирующих профессиональную деятельность.

Ключевые слова: психолог-консультант, проблемы этической подготовки, направления этической подготовки, профессиональное объединение.

## **ETHICAL TRAINING OF PSYCHOLOGIST CONSULTANT**

**N. V. Klyueva, A. B. Armashova**

**Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia**

The article indicates some areas and describes the experience of ethical training of psychologist-consultants on the example of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University. The role of the Professional Association of psychologist-consultants in the development of values, standards and norms regulating professional activity is shown.

Keywords: psychologist-consultant, problems of ethical preparation, ethical training, professional association.

Этические нормы и принципы профессиональной деятельности являются следствием конвенций, договоренностей профессионалов между собой. Практически каждое профессиональное сообщество психологов консультантов и психотерапевтов имеет Этический кодекс, в котором эти договоренности зафиксированы. Казалось бы, чего проще, студенты знакомятся с Этическим кодексом, обсуждают его с преподавателем, и о нормы и принципы регулируют в будущем профессиональную деятельность. В действительности рациональная аргументация и знание, которое не стало личностным, не регулируют поведение в сложных этических ситуациях и, тем более, в ситуациях этических дилемм.

Этика нарушает покой, – считает профессор философии Кэмбриджского университета Саймон Блэкберн (Блэкберн, 2007). Этические вопросы не оставляют профессионалу возможности оставаться только в рамках предписаний или руководствоваться общеизвестной логикой, а в том числе апеллируют к личным ценностям и убеждениям.

Для того, чтобы этика стала регулятором профессионального поведения недостаточно ознакомиться с этическим кодексом на этапе вхождения психолога-консультанта в профессию.

Важно создать в образовательном процессе (на этапе обучения в вузе, в постузовском образовании) условия для осмысления оснований принятия решений в этически сложных ситуациях, развивать способность к ценностно-рефлексивному осмыслению себя в консультировании, которая рассматривается нами как показатель степени зрелости психолога. Это способность честно и по существу взглянуть на собственную деятельность, чтобы понять реальный способ своего профессионального бытия и на основе этого осознания найти адекватные и эффективные пути собственного профессионального и личностного развития, выйти на уровень зрелого отношения к жизни.

В России исследований в сфере этики психологического консультирования проведено крайне мало. Среди исследователей, которые занимаются данной проблематикой, можно назвать Е.Ю.Балашову, И.Е.Гарбера, Н.С.Семенову, П.Д.Тищенко, А.В.Шаболтас. В то же время, результаты опросов специалистов как в нашей стране, так и за рубежом говорят о том, что безусловно следовать правилам этики и деонтологическим моделям принятия решений для консультанта оказывается довольно трудно. Многие практикующие психологи могут с легкостью описать свою этическую ответственность, и в то же время, признаются, что в некоторых ситуациях они готовы действовать иначе, чем предписывают стандарты.

Среди причин, которые могут приводить к этическим нарушениям, называют трудность соблюдения установленных стандартов профессионального поведения, связанная с уникальностью каждого консультативного контакта и разнообразием ситуаций консультирования; возможное не совпадение ценностных ориентаций организаций, в которых практикуют консультанты (клиниках, центрах, школах, частных службах и пр.) с этическими требованиями к деятельности психолога консультанта, что может приводить к конфликту двойных ролей (Клюева, Головчанова, 2012).

В литературе приводится целый спектр факторов, которые влияют на решения психолога в этических сложной ситуации: не осознание присутствия этической составляющей в рассматриваемом случае, социальное и культурное влияние, привычки, эмоции, интуиция, идентичность, нравственность и характер, полимотивированность или противоречия мотивов, предшествующие решения, управленческие и организационные навыки, необходимые для реализации решений (Tjeltveit, Gottlieb, 2012). Авторы подчеркивают необходимость работы над нравственной зрелостью, укреплением собственной устойчивости (жизнестойкости) как профессиональным психологам, так и студентам, проходящим обучение по соответствующим программам.

Обозначим основные векторы этической подготовки психологов-консультантов, которые сформированы на факультете психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова сообществом психологов-консультантов на территории Ярославской области.

Этическая подготовка магистрантов, специализирующихся в психологическом консультировании. С момента открытия магистратуры на факультете психологии в Ярославском государственном университет им. П.Г. Демидова в программы подготовки была введена дисциплина «Этика и профессиональное общение психолога-консультанта», разработаны методические материалы (в том числе, обобщены и проанализированы кейсы из практики работы опытных психологов-консультантов) и пособия.

Ключевыми темами обсуждения являются философско-антропологические представления будущих консультантов о человеке, вопросы ценностной детерминации профессиональной деятельности, проблема ответственности консультанта и принятия им решения в ситуациях этической дилеммы. Методы, которые используются в обучении: групповая дискуссия, анализ этически сложных ситуаций и этических дилемм, мастер-классы, которые проводят опытные психологи-консультанты, просмотр видеосюжетов и художественных фильмов с последующим анализом (например, «Эксперимент» (реж. О. Хиршбигель, 2000), «Эксперимент 2: Волна» (реж. Д. Ганзель, 2008), «Умница Уилл Хантинг» (реж. Гас Ван Сент, 1997), «Мой лучший любовник» (реж. Б. Янгер, 2005). Эти картины затрагивают серьезные этические вопросы, возникающие в работе психолога-консультанта и психолога-исследователя, расширяют границы понимания возможных ситуаций, требующих нестандартного подхода психолога, помогают поместить обсуждаемые темы в контекст реальной жизни обучаемого.

Во время производственной практики магистранты участвуют в работе Центра корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им.П.Г. Демидова. Одна из задач магистрантов – провести анализ этических нарушений в Интернет пространстве, социальных сетях и СМИ. Магистранты участвуют в проектах, реализуемых Центром. Среди них: проект для пожилых людей, проживающих в Геронтологическом Центре «Жизнь продолжается», «Социально-психологическая адаптация воспитанников детских домов» и др., которые направлены, в том числе, на освоение будущими психологами консультантами способов реагирования на сложные этические ситуации. Именно участие в проектах позволяет студентам осмыслить себя в профессии, приходит понимание того, что психология не является наукой в традиционном понимании. Это прежде искусство уважения, понимания, помощи и поддержки; искусство договора и искусство быть собой.

Важное место в о подготовке уделено исследовательской работе, направленной на осмысление психологических феноменов, связанных с этикой в консультировании. Анализ этических принципов деятельности психологов и психотерапевтов описан в исследованиях таких авторов, как И.Е.Гарбер (2014), G.Gabbard и E.Lester, (2014), Н.С.Семенова (1997), К.Г.Сурнов, П.Д.Тищенко, Е.Ю.Балашова (2007). Про «границы» и их нарушения в терапевтическом процессе пишут В.К.Калиненко (2011), У.Виртц (2014), А.И.Куликов (2006). Вопросы, связанные с моралью и этикой терапевтической деятельности, представлены в работах Chasseguet-Smirgel, 1988; McDougall, 1988; Heigl-Evers und Heigl, 1989; Kottje-Birnbacher und Birnbacher, 1995; Kottje-Birnbacher und Birnbacher, 1996; Hutterer-Krisch, 1996 (приводятся по Гарбер, 2014).

Аспиранты и магистранты кафедры консультационной психологии проводят исследования по проблемам моральной надежности и этической зоркости консультанта, причин и последствий этических нарушений во взаимодействии консультанта и клиента, выявляют факторы, влияющие на принятие решения в ситуации этической дилеммы. В исследовании аспирантки А.Б.Армашовой выявлено, что на этапе профессиональной подготовки необходимо уделить особое внимание ценностному самоопределению будущего психолога-консультанта (осознанию, какие ценностные приоритеты лежат в основе реакции на сложную этическую ситуацию); увеличению нравственной зоркости (способности обнаружить многослойность, неоднозначность и противоречивость в своих мыслях, чувствах и вариантах реагирования на ситуацию) и определению позиции, на которую опирается психолог в принятии решения (Клюева, Армашова, 2016). Подобные исследования позволяют расширить ресурс теоретической рефлексии этического поля консультирования практическими психологами.

Как показывает международный опыт, образование в сфере этики, в том числе, ответственность Профессиональных Ассоциаций, которые регулируют, контролируют, осуществляют поддержку, создают условия для развития специалистов и формирования сообщества. В 2012 году в Ярославской области была создана Региональная ассоциация психологов-консультантов. Среди ее задач, в том числе:

- установление и поддержание высоких профессиональных стандартов качества в области консультационных и немедицинских психотерапевтических услуг;
- участие в совершенствовании систем подготовки и переподготовки психологов-консультантов в регионе;
- сертификация и оценка профессиональной компетентности психологов-консультантов и психотерапевтов, занимающихся психологическим консультированием;
- информирование населения о современных технологиях и возможностях психологов-консультантов и психотерапевтов о стандартах и этике их работы.

В Ассоциации активно работает этический комитет, который работает по заявительному принципу. С другой стороны на заседаниях Ассоциации инициируется обсуждения этически сложных ситуаций. Обсуждение ведется в формате балинтовской группы или супервизии. Причем супервизия осуществляется в контексте экзистенциального подхода, при котором подчеркивается партнерство в отношениях супервизора и консультанта, их со-творчество, фокусированность на процессах в самой супервизии. Исходя из такого понимания супервизии,

основные усилия супервизора направлены не на объяснение клиента, не на возможные способы его изменения, а на понимание того, что происходит в «терапевтическом мире» (термин E.Spinelli) между терапевтом и клиентом, а также в «супервизорском мире» между супервизором и супервизируемым (Кочюнас, 2017). Главной фигурой в супервизии становится сам супервизируемый со своими ценностями, этическими представлениями, гипотезами, чувствами, иллюзиями, страхами, пониманием терапевтического процесса – и характер его отношений с клиентом, их динамика. Существенно углубляет представления об этическом измерении профессиональной деятельности кино клуб, который начал свою в рамках работы Ассоциации в 2016 году.

Таким образом, ярославское сообщество психологов-консультантов, которое объединяет преподавателей, практикующих консультантов, студентов, обучающихся консультированию в вузе, в качестве приоритетных задач ставит перед собой образовательную, просветительскую, экспертную, аналитическую работу, направленную на осознанное, деятельностное использование этических регуляторов в профессии.

### **Литература**

Блэкберн С. Этика: краткое введение. М.: Астрель; АСТ, 2007.

Гарбер И.Е. Этика психотерапии и психологического консультирования в России: постановка проблемы // Теория и практика психотерапии. 2014. № 1.

Клюева Н.В., Армашова А.Б. Основные проблемы этической составляющей профессиональной деятельности психолога-консультанта в современной России // Педагогический имидж. 2016. № 4 (33). С. 115-123.

Клюева Н.В., Головчанова Н.С. Этика и профессиональное общение психолога-консультанта. Ярославль: ЯрГУ, 2012.

Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд: <http://hpsy.ru/public/x2271.htm>

Tjeltveit A., Gottlieb M. Avoiding ethical missteps // Monitor on Psychology. 2012. V.43, №4.

## **КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ПРИ РАЗВОДЕ РОДИТЕЛЕЙ МЕТОДОМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ТЕРАПИИ**

**К. В. Кольченко, И. Ф. Токарева**

**Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Москва, Россия**

В данной публикации рассмотрены актуальность разрешения проблемы психологического состояния детей при разводе родителей, теоретическое изучение особенностей психологического состояния детей при разводе родителей на разных возрастных этапах и возможности практического применения метода эмоционально-образной терапии при коррекции психологического состояния детей при разводе родителей.

Ключевые слова: психологическое состояние детей, развод родителей, эмоционально-образная терапия.

## **DIVORCING PARENTS' KIDS' PSYCHOLOGICAL STATE CORRECTION BY METHOD OF EMOTIONAL IMAGE THERAPY**

**K. V. Kolchenko, I. F. Tokareva**

**Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Moscow, Russia**

In this publication the authors review the relevance of necessity of help to kids, whose parents are in divorce situation, the theoretical base of study of kids' psychological state of different age in

the situation of parents' divorce, the capability of the Emotional Image Therapy Method in the correction of kids' psychological state in the situation of the parents' divorce.

Keywords: kids' psychological state, parents' divorce, emotional image therapy method.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что сегодня проблема психологического состояния у детей при разводе родителей приобретает все большую распространенность в связи с участвовавшими в последние десятилетия случаями разводов пар, имеющих детей. Развод родителей для ребенка становится колоссальным стрессом, и, как следствие, психологической травмой. Это связано, прежде всего, с тем, что для ребенка развод родителей воспринимается, как крушение мира, потеря любви и безопасности. Последствия такой травмы могут выражаться в негативных эмоциональных и соматических нарушениях. Проявления такой психологической травмы могут приводить ребенка к дополнительным проблемам, таким, как отношения со сверстниками, успеваемость в школе и т. д, что сопровождается еще большим эмоциональным напряжением. При этом травма развода родителей для ребенка может быть многолетней и переноситься на протяжении жизни, имея влияние на развитие личности на всех этапах взросления.

Сегодня большинство ученых сходятся во мнении, что развод родителей переживается ребенком, как потеря, тождественная смерти, что сопровождается самой разнообразной гаммой чувств и переживаний, но они всегда носят негативный и даже болезненный характер (Амос, с. 46). Кроме того, практические психологи, психотерапевты и психиатры пришли к тому, развод родителей является одним из серьезнейших факторов, способствующих развитию неврозов и психозов, как у взрослых, так и у детей (Амос, с.83)

Разные дети реагируют на развод родителей по-разному. У ребенка могут проявляться все признаки депрессии, другой ребенок может отрицать, что его жизнь после развода родителей изменилась, а также детьми может овладевать идея примирения родителей, они могут на протяжении долгих лет не оставлять бесполезные попытки (Первова, с. 76). Реакция ребенка в данной ситуации может проявляться как в виде агрессивности, гнева, страха, неуверенности в себе и в будущем, ощущении вины, ревности, обиды, печали, так и в виде психосоматических заболеваний, таких как астма, энурез, анорексия и т. д.

Различия в реакциях детей на развод родителей обусловлены различными факторами, среди которых выделяют социально-экономические, степень конфликта между родителями, открытость родителей в обсуждении с ребенком причин развода, наличие повторного брака у одного из родителей, и другие. Наиболее распространенным фактором, затрагиваемым интересом исследователей, является возраст ребенка в момент распада семьи. Так, ученые считают, что от рождения до 18 месяцев ребенок не понимает на рациональном уровне происходящие события, но он способен улавливать настроение родителей. На данном этапе развития ребенок не способен высказать чувств и, чаще всего, реакцией на развод у таких детей проявляется в виде потери аппетита, расстройствах пищеварения, беспокойстве в поведении, нарушении сна, диатезов и частых заболеваниях – то есть, на телесном, соматическом уровне.

В возрасте от полутора до трех лет у ребенка наиболее сильная эмоциональная связь с родителями и его мир сосредоточен на них. Они очень сложно переживают развод родителей и трудно принимают данный факт. В данном возрасте развод родителей может приводить к нарушению сна ребенка, к приступам гнева, агрессии, плача, панического страха без видимых причин. В дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) дети не хотят, чтоб родители расставались, хотя, и не до конца понимают сути развода. Последствиями развода родителей в данном возрасте могут быть неприятные фантазии, неуверенность в будущем, чувство вины и ответственности за происходящие события, агрессивность к родителю, с которым он живет, а также ночные кошмары. В возрасте 6-11 лет дети понимают, что такое развод и что родители больше не любят друг друга, и никогда больше не будут жить вместе. В данном возрасте при разводе родителей дети боятся остаться одни, испытывают страх никогда больше не увидеть маму или папу, чувствовать себя обманутыми и брошенными, могут надеяться, что родители еще будут вместе, они могут игнорировать школу и дружбу, а также жаловаться на ночные кошмары и боли в голове и желудке.

Подростки понимают суть развода, но не принимают его. Они болезненно переживают данные события и могут чувствовать разочарование и обиду. Они чувствуют себя брошенными одним из родителей, пытаются манипулировать родителями, могут становиться «идеальными» или, напротив, начать вести себя вызывающе, прогуливать школу, выбирать занятия, связанные с риском (кражи, наркотики и т.д.), также они могут игнорировать одного из родителей и чувствовать неспособность иметь долгосрочные отношения (Свон-Джексон, с.38). Все перечисленные виды реакций ребенка на развод родителей в любом его возрасте, несомненно, требуют разрешения и коррекции психологического состояния ребенка специалистом.

В психокоррекционной работе с детьми часто используют методы арттерапии, сказкотерапии и игровой терапии в силу особенностей развития детей. Это обусловлено аспектами ведущей деятельности ребенка, особенностями восприятия мира и т.д. Одним из новейших и эффективных методов работы с детьми и детскими психологическими травмами сегодня является эмоционально-образная терапия, которая позволяет воздействовать на психологическое и физиологическое состояние клиента через образы. Основной идеей данного метода является подход к проблеме, как к феномену, поражающемуся вследствие «хронической фиксации эмоциональной энергии на некоторой цели». Решение проблемы, с точки зрения эмоционально-образной терапии, лежит в виде образов, с помощью которых можно понять ее причину и воздействовать на нее через образ, применяя приемы по отношению к ним. При этом, при решении глубинного конфликта исчезают и сопровождающие проблему симптомы (поведенческие, эмоциональные, когнитивные и др.). Эмоционально-образная терапия сочетает исследование проблемы и ее коррекцию в едином процессе, сохраняя как время, так и энергетические ресурсы, как терапевта, так и клиента, а результаты данного метода обнаруживаются непосредственно сразу после его применения (Линде, с. 89).

Работа с образами для ребенка является одной из наиболее результативных в силу развитого воображения детей, их непосредственности и доверчивости к взрослым и самому себе. При этом ребенок чувствует себя свободно и безопасно, так как находится в процессе некой игры, фантазии и участвует субъектом данной деятельности, воздействуя на собственные образы и, соответственно, на собственное эмоциональное состояние через них. Так как эмоционально-образная терапия нацелена на выявление исходного глубинного эмоционального переживания клиента и работает непосредственно с ним, то проблема переживания развода родителей детьми находится в области применения данного метода, который является одним из наиболее безопасных и эффективных на сегодня.

Таким образом, проблема психологических травм детей является на сегодня одной из остро стоящих проблем времени в силу увеличения числа разводов. Для ребенка любого возраста развод родителей является сильнейшим стрессом, приводящим к серьезным психологическим травмам и прочим негативным последствиям, являясь долговременным процессом, который может оказывать воздействие на протяжении всей его жизни. В связи с этим, перед нами стоит проблема поиска способа эффективной коррекции психологического состояния ребенка, при разводе родителей. На наш взгляд, метод эмоционально-образной терапии является одним из наиболее применимых в данной области. Он сочетает в себе одновременное исследование и решение проблемы, имеющей в своей основе работу с эмоциональной энергией через образы, что позволяет ее применение в работе с детьми.

### **Литература**

Амос Я. Развод в семье. М.: 2000.

Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. М.: МосГУ, 2004.

Первова И.Л. Диагностика и лечение детской и подростковой депрессии. М., 1999.

Свон-Джексон Э. Меж двух огней: О психологической помощи детям и подросткам при разводе родителей. СПб., 2000.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ВУЗА**

**С. А. Кузнецова**

**Северо-Восточный государственный университет, Магадан, Россия**

В работе обозначена проблема дефицита методических материалов по осуществлению деятельности психологической службы вуза. На основании опыта руководства психологической службой вуза, преподавания дисциплин «Консультативная психология» и «Психологическая служба» перечислены положения культурно-исторической психологии, эффективные для обучения психологов-консультантов и анализа конкретных случаев при супервизии.

Ключевые слова: переживание, психологическое орудие, социальная ситуация развития, межличностная ситуация развития, социальная ситуация профессионального развития, зона ближайшего развития, интериоризация, экстериоризация.

## **THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF COUNSELING WORK IN HIGHER SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE**

**S. A. Kuznetsova**

**North-Eastern State University, Magadan, Russia**

The problem of deficiency of methodical materials on realization of activity of psychological service at higher school is designated. Based on management experience of in psychological service of higher school, teaching of disciplines «Counseling psychology» and «Psychological service» the author points the positions of cultural-historical psychology effective for training of counseling psychologists and analysis of concrete cases at supervision.

Keywords: experience, psychological tool, social situation of development, interpersonal situation of development, social situation of professional development, zone of nearest development, interiorization, exteriorization.

Психологическое консультирование студентов по личным и профессиональным проблемам является важным направлением деятельности психологической службы вуза. Профессиональный характер психологического консультирования предполагает рефлексию теоретико-методологических оснований работы и их сознательное использование. Они закладываются в процессе профессионального обучения, закрепляются благодаря супервизорской поддержке. В то же время имеется дефицит методических материалов по организации деятельности психологической службы вуза. На основании опыта руководства психологической службой Северо-Восточного государственного университета, преподавания дисциплин «Консультативная психология» и «Психологическая служба», анализа современной литературы, посвященной консультативной психологии, мы обобщили положения, которые считаем наиболее продуктивными в этом качестве.

В качестве теоретических источников психологического консультирования авторы называют отдельные психотерапевтические теории личности, их эклектические сочетания (Елизаров, 2003; Кочюнас, 1999) или психотерапию как полифоническую культуру в целом (Цапкин, 1992). Однако каждая из них имеет ценностное измерение, релевантное культурно-историческим условиям их происхождения. А.Л. Венгер ставит вопрос о границах их применимости в нашей культуре (Венгер, 2004).

Другим источником, по мнению авторов, являются достижения научной психологии, основанные на эмпирических исследованиях (например, Елизаров, 2003). Но их прямое использование в психологической практике затруднительно. Разрыв («схизис») научной психологии с психотерапевтической и консультативной практикой Ф.Е. Василюк называет одной из центральных проблем современной отечественной общей психологии (Василюк, 2003). Ответом на

эту проблемную ситуацию, по его мнению, является, во-первых, создание консультативной, или терапевтической, психологии, ее методологическое обоснование и конструирование ее метатеории. Во-вторых, построение в рамках этой отрасли конкретных психотерапевтических теорий (систем), основанных на той или иной отечественной общепсихологической концепции. В качестве такой теории Ф.Е. Василюк предлагает разработанную им понимающую психотерапию (Василюк, 2007).

Многие российские авторы, создающие метатеорию консультативной психологии, ориентируются на достижения культурно-деятельностной методологии. Приведем две цитаты, которые максимально созвучны нашему мнению. Как считает В.К. Зарецкий, «возможность видеть, описывать и понимать работу психолога-консультанта и психотерапевта как специалиста, имеющего дело с развитием как едва ли не центральным процессом, с которым идет основная работа, является одной из самых ценных «вещей» в наследии Л.С. Выготского» (Психологи о значении..., 2016, с. 175). И «если до Л.С. Выготского (да и в значительной мере после него) научные психологические понятия создавались для того, чтобы объяснять психические явления, то Л.С. Выготский создавал концептуальные инструменты, дававшие возможность психологу не только описывать реальность, но и действовать в ней» (Психологи о значении..., 2016, с. 173). Авторы продуктивно используют такие понятия Л.С. Выготского, как «переживание» (Василюк, 2007), «знаковое опосредствование», «психологическое орудие» (Венгер, 2006), «социальная ситуация развития», «психологический синдром» (Венгер, 2014) и т.д. Ориентация на культурно-деятельностную методологию, позволившую достигнуть значительных успехов в решении и теоретических, и практических задач отечественной психологии развития, клинической психологии, психологии труда (Кузнецова, 2011), является, по нашему мнению, наиболее адекватной при построении консультативной работы в рамках психологической службы вуза.

Мы неслучайно упоминаем именно эти отрасли психологии. Студент в качестве клиента психологической службы вуза это субъект, находящийся на определенном этапе процесса психического, личностного и профессионального развития, пребывающий в том или ином состоянии психологического (и психического) здоровья. Стоит отметить, что и консультант (особенно, для супервизора) может быть рассмотрен как профессионал с точки зрения психологии труда.

Л.С. Выготский не применял свою схему анализа возрастных периодов к юности, считая ее начальным этапом взрослых возрастов (Выготский, 1984, т.4, с. 255). Но, например, В.В. Николаева считает, что развитие взрослого человека подчиняется тем же закономерностям (описанным Л.С. Выготским), что и в детстве, за исключением того, что кризисы развития жестко не привязаны к возрасту, но так же определяются сменой социальной ситуации развития (Николаева, 1987).

Изучение динамики какого-либо возраста предполагает выяснение социальной ситуации развития (Выготский, 1984, т.4, с. 258-259), складывающейся к его началу. Это понятие, по Л.С. Выготскому, означает «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, т.4, с. 258-259). Противоречия социальной ситуации развития определяют содержание нормативных кризисов развития. Анализ относительно типичных проблем студента с использованием понятий «нормативный кризис» и «социальная ситуация развития» позволяет привлекать научную информацию по отечественной психологии развития, основанной на культурно-деятельностном подходе. Но любое типичное явление имеет свои индивидуальные варианты. Так, А.Л. Венгер разводит понятия «социальная ситуация развития» как нормативный вариант отношений индивида с обществом, и «межличностная ситуация развития», характеризующая систему отношений индивида с его ближайшим социальным окружением (Венгер, 2014). Более конкретное понятие «межличностная ситуация развития» особенно полезно как основа анализа проблем студента в процессе психологического консультирования. Это связано с тем, что межличност-

ные отношения со значимыми другими могут быть неблагоприятными, и полноценная реализация социальной ситуации развития оказывается затрудненной. Исследования, проведенные под нашим руководством, показали, что сложные семейные проблемы, в частности, конфликты с родителями являются одной из причин академической неуспеваемости у студентов (Кузнецова, 2013). Проблемы в личной жизни, в общении с однокурсниками, друзьями, соседями в общежитии не только тяжело переживаются и оказывают влияние на успеваемость, но прежде всего, негативно влияют на развитие самосознания (самоотношения, самооценки), формируют депрессивный фон настроения.

А.Л. Венгер, в развиваемой им клинической психологии развития использовал подход Л.С. Выготского к психологическому диагнозу, и на примере детского развития сформулировал принципы синдромного подхода в психодиагностике и психолого-педагогическом консультировании. На основании предложенных принципов был описан ряд психологических синдромов (Венгер, 2014). В их развитии автор отводит важную роль особым межличностным ситуациям развития. По отношению к студентам аналогичной работы проделано не было, но психологи-консультанты часто имеют дело со следствиями неблагоприятного развития в детстве, и могут учитывать часть описанных синдромов.

Мы с коллегами предложили свою конкретизацию понятия «социальная ситуация развития». Поскольку студент находится на соответствующей стадии развития профессионала, в данном случае, адепта, по Е.В. Климову (Климов, 2004), мы акцентировали именно этот аспект, предложив понятие «социальная ситуация профессионального развития» (см. например, Урадовская, 2015). Это понятие мы определяем как систему значимых отношений профессионала, находящегося на определенной фазе профессионального развития, с обществом в лице представителей общества и социальных институтов. Е.А. Климов (Климов, 2004) исходил из принципа взаимного соответствия человека и профессии. Противоречия между интересами, склонностями, способностями, ситуацией на рынке труда; уровень получаемого образования, форма обучения (очное, заочное), бюджетная или договорная основа обучения оказывают влияние на систему отношений студента с семьей, вузовскими преподавателями, администрацией. Все это в качестве следствий определяет содержание психологических проблем студентов (разочарование в профессии, неуспешность в учебе, конфликты по поводу учебы с семьей, невозможность или вынужденность продолжения обучения и т.п.).

Таким образом, сочетание конкретизаций понятия «социальная ситуация развития» («межличностная ситуация развития» и «социальная ситуация профессионального развития») позволяет анализировать источники наиболее часто встречающихся типов проблем студента.

Но помимо знания источников проблем необходим анализ возможностей и механизмов их решения в каждом конкретном случае. Большим потенциалом обладает принцип «обучение ведет за собой развитие» применительно к психологическому консультированию студентов. Известно, что Л.С. Выготским в этом контексте было предложено понятие «зона ближайшего развития». Это понятие касается не только когнитивных задач, стоящих перед ребенком (любым субъектом), но также относится к личностным задачам, решение которых ему еще не известно (Психологи о значении..., 2016). В качестве «взрослого» (так в текстах Л.С. Выготского) может выступать консультант, передавая те или иные социокультурные средства (психологические орудия) решения этих задач. «Психологические орудия – искусственные образования; по своей природе они суть социальные, а не органические или индивидуальные приспособления; они направлены на овладение процессами – чужого или своего так, как техника направлена на овладение процессами природы» (Выготский, 1982, т.1., с 103). Яркий пример – инструментальное использование в консультативной работе талисмана в качестве психологического орудия (Венгер, 2006).

Но эту личностную задачу, вытекающую из переживаемой проблемы, еще нужно сформулировать, осмыслить. Для этого большое значение имеет речевое опосредствование переживания. Применение техник эмпатического выслушивания, в частности, технических единиц понимающей психотерапии (кларификации, эмпатии, майевтики, интерпретации) (Василюк, 2007), стимулирующих клиента на проговаривание своих проблем и затруднений, позволяет

клиенту если не решить проблему, то, по крайней мере, прояснить и осознать задачу, требующую решения. Известно, что «точное определение проблем позволяет понять их причины, а иногда указывает способы разрешения» (Кочюнас, 1999, с.18). Это происходит благодаря закономерностям речевого мышления, сформулированным Л.С. Выготским: «Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» (Выготский, 1982, т.2., с. 307). Это положение о связи мышления и речи проясняет целебное свойство «проговаривания» своих трудностей психологу и с помощью психолога. Экстериоризация переживания и его знаково- символическое (в том числе и невербальными средствами) опосредствование – эти механизмы являются важнейшими в организации и проведении консультативного процесса.

И последнее. Интериоризация отношения консультанта к клиенту – доброжелательного, безоценочного, эмпатичного – при относительно длительной работе позволяет сформировать соответствующие измерения самосознания: адекватную самооценку, позитивное самоотношение и самоуважение.

Безусловно, знание и использование конкретных техник и технологий, выработанных в различных направлениях психотерапии, является важной основой профессионализма консультанта, но базовой методологией, направляющей деятельность психолога-консультанта в рамках психологической службы вуза и объясняющими механизмы действия этих техник и технологий, мы считаем культурно-деятельностный подход. Обозначенные в статье положения показали свою продуктивность при обучении консультантов, анализе конкретных случаев специалистами и при проведении супервизии.

### **Литература**

- Васильюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003.
- Васильюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Автореф. дисс... докт. психол. наук. М., 2007.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982.
- Венгер А.Л. Психотерапия: западная теория и российская практика // Консультативная психология и психотерапия. 2004. № 1. С.5-17.
- Венгер А.Л. Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 32-39.
- Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 20-25.
- Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. М.: Ось–89, 2003.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
- Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999.
- Кузнецова С.А. Опыт применения культурно-исторической методологии для изучения вопросов профессионального развития личности // 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: в 4-х т. Т. 1. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 103-105.
- Кузнецова С.А. Научно-исследовательское направление в деятельности психологической службы вуза // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2013. № 19. С.20-24.
- Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
- Психологи о значении культурно-исторической теории для психологического консультирования и психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. №4. С.171-181.
- Урадовская В.С. Социальная ситуация профессионального развития студентов: разработка исследования // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Университеты России в диалоге со временем». Магадан: СВГУ, 2015.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Консультативная психология и психотерапия. 1992. № 2.

## МОДЕЛЬ САМООТНОШЕНИЯ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

**А. С. Кузьмина, Е. С. Арсентьева**  
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Учитывая актуальность юридической профессии, в статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследований структуры самоотношения судебных приставов-исполнителей. Выявлено, что факторная модель структуры самоотношения представлена некоторыми факторами, которые составляют такие характеристики, как: аутосимпатия, самоуважение, самоуверенность, самопонимание, саморуководства и др.

Ключевые слова: самоотношение, юрист, самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность.

## COURT-BAILIFFS' SELF-ATTITUDE MODEL

**A. S. Kuzmina, E. S. Arsentyeva**  
Altay State University, Barnaul, Russia

Taking into account the relevance of legal profession, the article presents the results of theoretical and empirical research on the structure of self-attitude of bailiffs. It is revealed that the factor model of the structure of self-attitude is represented by some factors that make up such characteristics as: autosympathy, self-esteem, self-confidence, self-understanding, self-guidance, etc.

Keywords: self-attitude, lawyer, self-esteem, autosympathy, self-confidence.

Несмотря на то что на сегодняшний день в психологической науке проблема самоотношения личности является достаточно изученной и проработанной, вопрос исследования самоотношения является также достаточно актуальным. Вопросами изучения самоотношения личности занимались такие авторы, как Н.С. Фанталова, Т.А. Климатова, А.В. Миронов, Т.Н. Кочеткова, О.М. Любимова и др. Среди зарубежных научных трудов можно назвать работы таких авторов, как Р. Бернс, С. Куперсмит, Д. Мида, К. Роджерса, К. Хорни и др. Среди представителей отечественной психологии работы С.Л. Рубинштейна, Р.С. Пантилеева, Н.И. Сарджвеладзе, Л.И. Божовича, И.С. Кона, В.М. Мясищева, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, Е.Т. Соколовой и др.

Я-концепция личности формируется в процессе взаимодействия с окружающим миром, под воздействием разнообразных изменений и влияний из внешней среды. Кроме того, межличностное взаимодействие играет важную роль в процессе формирования Я-концепции (Рикель, 2011). Контакты со значимыми другими определяют представления личности о самом себе. Социальные условия, которые окружают индивида определяют его как личность. Не зря Ч.Кули писал о том, что представление человека о том, что думают о нем окружающие, является определяющим в Я-концепции (Кольшко, 2004).

Разные авторы по-разному трактовали понятие «самоотношение». Д. Дембо, С. Куперсмит, М. Розенберг рассматривают самоотношение как некоторую устойчивую личностную черту, которая определяется наличием двух основных мотивов: мотива самоуважения и потребности в постоянстве, устойчивости образа «Я» (Дергач, 2000; Селезнева, 2008). В феноменологической концепции К. Роджерса категория самоотношения «Я» представлена организованным, последовательным, концептуальным гештальтом. Кроме того, это гештальт, по мнению К. Роджерса доступен осознанию, но не всегда осознаваем (Роджерс, 2002).

Отечественные психологи, в отличие от зарубежных, рассматривают самоотношение не только как устойчивую личностную черту, связывают ее не только с оценками окружающих, но и рассматривают его через другие понятия. Так, А.Н. Леонтьев связывает самоотношение с понятием «личностный смысл», В.Н. Мясищев с понятием «отношение», С.Л. Рубинштейн с понятием «чувство» и т.д. (Столяренко, 2009).

На сегодняшний день юридическая специальность является очень востребованной и актуальной. Открываются много специальностей не только по направлению подготовки «Юриспруденция», но появляется много смежных направлений подготовки, таких как «Психология служебной деятельности», «Судебная психиатрия», «Юридическая психология» и др. Одним из направлений деятельности юриста является профессия судебного пристава-исполнителя.

В данном случае мы говорим о людях, которые в силу своей профессиональной принадлежности должны быть крайне выносливы, обязательны и исполнительны. Кроме того, в ходе несения своей службы, каждый пристав-исполнитель должен обладать высоким уровнем моральной, социальной и личностной ответственности. А исполняя решения судебных и иных органов государственной власти, судебные приставы-исполнители зачастую испытывают очень сильное эмоциональное напряжение. Безусловно, практически в каждой профессии существуют те или иные стрессогенные факторы. Судебные приставы-исполнители не есть исключение, ведь кроме того, что не существует высших учебных заведений, которые бы готовили специалистов именно для работы в службе судебных приставов, так еще и ежедневные стрессонасыщенные мероприятия в виде взаимодействий с должниками и взыскателями накладывают свой отпечаток. Все это не дает в полной мере развиваться сотруднику, не способствуют качественному профессиональному саморазвитию и, как следствие, приводит к частой смене кадров.

Ввиду многочисленных повышенных требований к сотрудникам службы судебных приставов, возникает вопрос о психологической подготовке кадров с целью повышения их психологической культуры и компетентности, в том числе повышении стрессоустойчивости, эмоциональной выносливости и пр. Ведь как показывает практика, в ходе освоения направления подготовки «Юриспруденция», дисциплины психологического профиля ведут сами же юристы, не имеющие к психологии, порой, никакого отношения.

В данном исследовании был использован «Тест-опросник самоотношения» С.Р. Пантлеева, В.В. Столина, по результатам которого была построена факторная модель самоотношения сотрудников федеральной службы судебных приставов. Для этого был применен метод математической обработки данных - факторный анализ. По итогам данного анализа было выделено несколько факторов, объясняющих 88,4% кумулятивной дисперсии, а именно:

**ПЕРВЫЙ ФАКТОР**, факторная нагрузка которого составила 55,96%, с факторным весом более 0,5. В данный фактор включены все шкалы используемого опросника: "Шкала интегрального самоотношения"(0,9605), "Самоуважение"(0,8670), "Самоинтерес"(0,8604), "Самоинтерес"(0,8319), "Самопринятие" (0,7919), "Ожидаемое отношение от других" (0,7654), "Аутосимпатия"(0,7297), "Самоуверенность" (0,6844), "Саморуководство, самопоследовательность" (0,6841), "Самопонимание"(0,5848), "Отношение других" (0,5448), "Самообвинение" (0,5374). Так как сюда включены все шкалы опросника, то имело смысл назвать этот фактор «Глобальное самоотношение». Тем самым находится подтверждение теории В.В. Столина, который считает, что глобальное самоотношение это и есть наиболее обобщенное и вышестоящее в иерархической модели самоотношения личности.

**ВТОРОЙ ФАКТОР**, факторная нагрузка которого составила 11,2 %. В данный фактор включены следующие шкалы: "Аутосимпатия"(0,55), "Отношение других" (-0,52), "Самообвинение" (-0,73). Взаимосвязь данных шкал позволяет назвать фактор «Аутосимпатия». Фактор отражает положительное отношение к себе, отсутствие самообвинения и зависимости мнения других людей.

**ТРЕТИЙ ФАКТОР**, факторная нагрузка которого составила 9,38 %. В данный фактор включены следующие шкалы: "Ожидаемое отношение от других" (0,304), "Саморуководство, самопоследовательность" (-0,49), "Самопонимание"(-0,46), "Отношение других" (0,52). Фактор был назван «Зависимость от отношения других». Данный фактор определяется зависимостью отношения к себе от мнения окружающих, низким уровнем самопонимания, саморуководства и самопоследовательности.

**ЧЕТВЕРТЫЙ ФАКТОР**, факторная нагрузка которого составила 6,78 %. В данный фактор включены следующие шкалы: "Самопринятие" (0,43), "Самопонимание"(0,54), "Самооб-

винение" (-0,35). Фактор был назван «Самопринятие как основа самопонимания». Данная составляющая самоотношения характеризуется пониманием и принятием себя, своих индивидуальных характеристик и собственных внутренних процессов.

ПЯТЫЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 5,09 %. В данный фактор включены следующие шкалы: "Самоуверенность" (0,614), "Саморуководство, самопоследовательность" (0,23). Фактор был назван «Самоуверенность». Данная составляющая самоотношения определяется уверенностью в себе, в своих силах, потенциалах и возможностях, которые в свою очередь помогают планировать и предвосхищать свою деятельность.

Таким образом, в полученной факторной модели структуры самоотношения выделены следующие компоненты самоотношения судебных приставов-исполнителей: «Глобальное самоотношение», «Аутосимпатия», «Зависимость от отношения других», «Самопринятие как основа самопонимания», «Самоуверенность».

Ввиду слабой дифференцированности факторной модели структуры самоотношения применим метод Varimax-вращения. По результатам которого тоже были получены некоторые факторы.

ПЕРВЫЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 27,23%, включил в себя следующие шкалы: "Саморуководство, самопоследовательность" (0,83), "Самопринятие" (0,73), "Самоинтерес" (0,73), "Самоуважение" (0,66), "Шкала интегрального самоотношения" (0,58). Фактор получил название «Саморуководство». Данный компонент структуры самоотношения определяется положительным отношением к себе, заинтересованностью к своей внутренней жизни, внутренним самоуважением, пониманием и принятием своих индивидуальных особенностей для дальнейшего прогнозирования и планирования своих действий. Следует отметить, что данная характеристика самоотношения характеризует человека с высоким уровнем идентичности. Такие люди, как правило, имеют высокий уровень субъектности личности и при этом активно участвуют в улучшении окружающей действительности.

ВТОРОЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 19,29%, включил в себя следующие шкалы: "Отношение других" (0,92), "Ожидаемое отношение от других" (0,81). Фактор получил название «Ожидаемое отношение других». Данная характеристика определяется зависимостью от мнения окружающих людей, предвосхищением и ожиданием оценок себя извне. Можно сказать, что люди с таким типом самоотношения имеют низкий уровень идентичности. Самоотношение, самопонимание и самосознание таких людей, как правило, состоит из того, что о них думают окружающие.

ТРЕТИЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 17,52%, включил в себя следующие шкалы: Самообвинение" (-0,93), "Аутосимпатия" (0,86). Фактор получил название «Аутосимпатия». Данная сторона самоотношения отражает положительное отношение личности к себе, к своим индивидуальным аспектам. У таких людей отсутствует чрезмерное самообвинение, в меру развита самоуверенность.

ЧЕТВЕРТЫЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 12,33%, включил в себя следующие шкалы: "Самоуважение" (0,51), "Самопонимание" (0,870). Фактор получил название «Самоуважение как основа самопонимания». Данный компонент самоотношения характеризуется высоким самопониманием, самоуважением.

ПЯТЫЙ ФАКТОР, факторная нагрузка которого составила 12,03%, включил в себя следующие шкалы: "Самоуверенность" (0,90), "Самоуважение" (0,42). Фактор был назван «Самоуважение как основа самоуверенности». Данный тип самоотношения характерен для личностей, уважающих себя, свои индивидуальные особенности, особенности своего темперамента и характера.

Анализ результатов полученной факторной модели структуры самоотношения позволил нам выделить некоторые структурные компоненты самоотношения судебных приставов-исполнителей. Среди них имели вес: «Саморуководство», «Ожидаемое отношение других», «Аутосимпатия», «Самоуважение как основа самопонимания», «Самоуважение как основа самоуверенности». Особое внимание стоит уделить тому факту, что шкала «Самоуважение» вхо-

дит в несколько факторов. Возникает предположение о том, самоуважение судебных приставов-исполнителей играет роль в становлении положительного позитивного отношения к себе не только как к личности, но и как к представителю государственного аппарата. Кроме того, самоуважение может быть сформировано на основе понимания себя, принятия себя, своих индивидуальных характеристик, что позволяет иметь высокий уровень уверенности в себе, своих силах и возможностях.

### **Литература**

Деркач А.А. Психология развития профессионала .М.: РАГС, 2000.

Кольшко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ, 2004.

Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности // Психологические исследования. 2011. № 2. С.85-91.

Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. М.: Апрель Пресс; Эксмо, 2002.

Селезнева Е.В. Самоотношение как акмеологический феномен // Мир психологии. 2008. №4. С. 238-249.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов на Дону: Феникс, 2009.

## **БОЛЕЕ ЧЕМ ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**С. Л. Ленков\*, Н. Е. Рубцова\*\***

**\* Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования,  
\*\* Российская академия образования, Москва, Россия**

В статье анализируются проблемы практической психологии: редукция сложных решений психологических задач; профессиональный маргинализм; научность-ненаучность практической психологии; доказательства эффективности психологических практик; доверие к психологу, его методам, знаниям, убеждениям; религиозная ориентация некоторых психологических практик; традиции, ценности, мировоззренческие ориентиры; перенос зарубежных практик на российскую почву; противоречие между декларируемой практическими психологами направленностью на помощь людям – и реальными интересами бизнеса, политики и власти.

Ключевые слова: практическая психология, профессионализм, эффективность, доверие, ценности, традиции, перенос.

## **EVER MORE PRACTICAL ISSUES OF PRACTICAL PSYCHOLOGY**

**S. L. Lenkov\*, N. E. Rubtsova\*\***

**\* Institute for Childhood, Family and Upbringing Studies, Russian Academy of Education,  
\*\* Russian Academy of Education, Moscow, Russia**

The problems of practical psychology are analyzed in the article: reduction of complicated solutions of psychological problems; professional marginalism; scientificity-unscientificity of practical psychology; evidence of effectiveness of psychological practices; trust in psychologist, his methods, knowledge, believes; religious orientation of some psychological practices; traditions, values, ideological landmarks; transferring foreign practices to Russian soil; contradiction between the practical psychologists' declared orientation to help people - and real interests of business, politics and power.

Keywords: practical psychology, professionalism, efficiency, trust, values, traditions, transfer.

Любому практику полезно время от времени выйти за пределы вопроса «сделать как?» в область более широких смысловых обобщений – хотя бы таких, как вопросы «сделать зачем?» и «стоит ли это делать вообще?»

Сообщество практических психологов неоднородно и включает следующие группы: психологи организаций; психологи-консультанты; условная группа «терапевты», в которую

входят, медицинские и иные психотерапевты, медицинские, клинические и коррекционные психологи; преподаватели, тренеры, коучи; прикладные практические психологи.

Полученная пестрая картина не является ни предельно полной, ни предельно четкой. Но она дает некоторое общее представление о том, что же такое современная практическая психология. Несомненны успехи психологической науки и практической психологии в областях психотерапии, психологического консультирования, психологического сопровождения и т.п. Так по результатам экспертного опроса, направленного на выявление мнений специалистов по поводу востребованности в 2030 г. психологов-практиков в мире явно преобладают оптимистические оценки: основная часть – 56 % – опрошенных полагает, что они будут востребованы несколько больше, чем сейчас, 22 % – что значительно больше, тоже – 22 % – что примерно так же, как сейчас. И ни один из опрошенных не высказался за то, что они будут востребованы несколько меньше или значительно меньше (Нестик, Журавлев, Юревич, 2016, с. 12-24).

Известный ученый И.Н. Карицкий, много лет занимающийся изучением, систематизацией, обобщением и теоретико-методологическим обоснованием разнообразных психологических практик, справедливо отмечает: «Трудно сегодня назвать какую-либо область общественной жизни, где бы ни применялись и не использовались... те или иные психологические приемы, методики, техники, технологии, тренинги, что в совокупности составляет эмпирико-практический базис современной российской психологии. Это социальная сфера, политика, бизнес, производство, реклама, образование, наука, религии, оккультизм, медицина, военное дело, пенитенциарная система, средства массовой информации, искусство, спорт, личностный рост, система психологической помощи во всех ее видах и т.д.» (Карицкий, 2002, с. 19). Им также отмечается, что различными аспектами психологических практик, их содержанием, включенностью в социальную реальность занимается множество специалистов: И.В. Антоненко, Ф.Е. Василюк, И.В. Вачков, Г.В. Залевский, В.И. Кабрин, В.А. Мазиллов, О.Г. Носкова, В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, Е.В. Распопин, И.Е. Сироткина, Р. Смит, В.Б. Хозиев, А.В. Юревич и др. (Карицкий, 2016, с. 183).

Таким образом, не вызывает сомнений, что определенная система психологической помощи в нашей стране сложилась и продолжает развиваться. Вместе с тем, ее формирование и функционирование до сих пор осуществляются во многом стихийно, а многие вопросы ее теоретико-методологического основания остаются открытыми, включая обсуждение разрыва (расхождения, схизиса, диссоциации) между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой (Мазиллов, 2016).

Главная цель статьи состоит в выделении и анализе некоторых важных «надпрактических» проблем, общих для всех выше отмеченных групп психологов. Нам понадобится для этого один классический латинский термин – выражение «versus», буквально переводимое как «против», а по смыслу означающее некое противопоставление, столкновение, противоречие, т.е. тот самый признак, который необходим, чтобы констатировать наличие проблемы.

Итак, первая проблема, на которую мы хотим обратить внимание, – это соблазн простых решений. Поиск простых решений вполне естественен для человека, но адекватные простые решения в практической психологии встречаются нечасто. Поэтому всевозможные короткие сертификационные программы, считанные «шаги» к успеху, личностному росту, построению карьеры и т.д. являются, как правило, не больше, чем профанацией, которая вполне может быть описана слоганом «Это – бизнес. Ничего личного». Но парадокс в том, что такая профанация представляет собой значительную часть современной практической психологии. Это – факт, как бы мы к этому не относились. Стоит ли после этого удивляться несколько недоверчивому и настороженному отношению общества к практическим психологам?

Редукция реально имеющих сложных решений психологических проблем, конечно, возможна, а иногда даже необходима – но только в методических, просветительских, «воздейственных» и т.п. целях, но не в целях подмены, онтологического упрощения имеющейся сложной субъективной реальности.

Некритическая редукция имеющихся сложных решений может приводить к негативным последствиям. Согласно философии социального конструктивизма, человек не только и не столько познает и преобразует имеющуюся реальность, сколько создает, конструирует ее. Тогда упомянутые негативные последствия состоят в социальном конструировании неоправданно примитивной субъективной и объективной реальности.

Ограничимся только одним примером, который, по понятным причинам, редко доводится до сведения широкой общественности. Это – негативные последствия доминирования «Я-концепции» в качестве основания, цели и магистрального направления развития практической психологии.

Известные положения лидеров гуманистической психологии о приоритете для человека самоактуализации, развития своего индивидуального «Я» имеют, безусловно, положительные аспекты. Но, как выяснилось, их массовая и упрощенная практическая реализация может иметь серьезные негативные последствия. Зарубежные авторы приводят следующие их проявления: массовое мошенничество, высокий уровень преступности и жестокости; насилие в семьях, оставление детей, распад браков, нежелание вступать в брак; общее снижение социальной ответственности («это не мое дело»); размывание морали, нравственности, этики, норм и ценностей; итоговый рост лицемерия, отчуждения, нетерпимости, социальной напряженности в обществе.

Иными словами, доведение упомянутых положений до предела, до крайности, до абсурда приводит к совершенно обратной реакции: взамен гуманистически ориентированной, живущей в гармонии с миром и с самим собой личности мы получаем личность, крайне уязвимую, можно сказать – асоциальную, задающую опасный, тупиковый, неприемлемый путь развития человечества.

Всегда ли об этом задумываются и помнят практические психологи? И действительно ли они об этом не помнят или не знают?

Например, для тех же отцов-основателей гуманистической психологии столь печальные последствия трансформации их идей были бы, по-видимому, ударом. Так, один из основателей экзистенциальной ветви гуманистической психологии Ролло Мей в 1992 году писал: «Мы в Америке стали обществом, посвященным индивидуальному Я. Терапия стала Я-озабоченной и создала новый тип клиента – нарциссическую личность. Терапия становится скучной, превращаясь в макдональдс-терапию, когда терапевт снова и снова слушает одну и ту же историю о существовании множества практических проблем, мешающих процветанию» (цит. по Колпакова, 2017).

Но с тех пор ситуация изменилась. Многие зарубежные психологи осознали и признали опасности абсолютизации Я-концепции, и предпринимают соответствующие усилия для развития ее трансформаций, более адекватных современному состоянию и перспективам развития человеческого общества. Но многие – это еще далеко не все, и в среде отечественных практических психологов ситуация вполне аналогичная.

И здесь мы переходим к следующей важной проблеме – проблеме профессионального маргинализма. В современных условиях эта проблема универсальна, она затрагивает все сферы профессиональной деятельности. Тем не менее, для практических психологов она является особенно острой.

Профессиональный маргинал – это человек, выполняющий определенную профессиональную деятельность на достаточно высоком функциональном уровне – т.е., внешне – совсем как профессионал, но при этом вкладывающий в нее несколько иной смысл по сравнению с нормативным.

Например: консультант, имеющий весьма смутное представление о том, как ему решить проблему клиента, но уверенно обещающий это сделать.

Феномен профессионального маргинализма существует, по-видимому, столько, сколько существует профессиональная деятельность. Во все времена можно было обнаружить недобросовестного чиновника, врача, юриста и т.д. Но в современных условиях это явление стало бурно разрастаться, заставив обратить на себя внимание исследователей.

Заметим также, что традиционно профессиональный маргинализм рассматривается в отрицательном смысле, как негативный. Но наряду с этим существует и позитивный маргинализм, связанный с тем, что такой человек ставит перед собой цели, столь высокие, что они просто недостижимы для других профессионалов – представителей данной профессии. Поэтому такие цели, критерии, методы и т.д. фактически еще не закреплены в профессиональных нормах, и такой человек невольно «выбивается» из общего ряда, становясь маргиналом. Примеры: новаторы, суперпрофессионалы и т.п.

В среде практических психологов также встречаются обе эти категории. Очевидно, что негативный маргинализм здесь весьма опасен и нежелателен.

Но возникает еще один вопрос: всегда ли здесь негативный маргинализм является добровольным и осознанным выбором психолога? От ответа на него зависит и ответ на вопрос, что с этим делать, как ликвидировать или, хотя бы, минимизировать негативный маргинализм?

Казалось бы, для выявления и ликвидации негативного маргинализма достаточно привлечь соответствующее профессиональное сообщество – и во многих сферах именно так и бывает, но в сфере практической психологии с этим возникают определенные сложности. Причина – в том, что профессиональный маргинализм может быть не только индивидуальным, но и групповым – на уровне отдельной группы, организации или даже профессионального сообщества. Например, на сегодня в России известны десятки, если не сотни разнообразных больших и малых ассоциаций, союзов и иных объединений практических психологов. Некоторые из них вполне эффективно противостоят профессиональному маргинализму, но далеко не все.

Еще одна грань проблемы профессионального маргинализма связана с тем, что психолог, как и иной профессионал, может не осознавать своего маргинализма и искренне верить в пользу своей деятельности, используя для этого определенные психологические защиты.

Подобную, даже – трагическую ситуацию отмечает американский историк культуры Лирс. Рассматривая историческое развитие «психологии самости», он пишет, что каждый отдельно взятый специалист, работавший в этом направлении, мог быть сколь угодно искренним и уверенным в социальной полезности своей специальности, но все вместе, совместными усилиями они создавали культуру и общество потребления.

Следующую важную проблему можно было бы сформулировать более традиционно для дискуссий по поводу судеб практической психологии – как проблему ее научности/ненаучности. Однако интереснее сформулировать ее в терминах знания и веры.

Эта проблема фокусирует в себе целый ряд других, более частных, но не менее важных проблем. К ним относятся:

- проблема доказательств эффективности психологических практик. Пример попытки ее решения – создание в рамках Американской психологической ассоциации проекта «Evidence based psychology practice» (по аналогии с подобным проектом для доказательной медицины);

- проблема доверия к психологу, его методам, знаниям, убеждениям, тесно связанная с соотношением знания и веры в мировоззрении и деятельности самого психолога;

- вновь набирающая силу во всем мире проблема религиозной веры и религиозной ориентации психологических практик.

Проблема веры тесно связана с проблемой традиций, ценностей, мировоззренческих ориентиров, а последняя, в свою очередь, порождает проблему переноса, очень серьезную для практической психологии в России.

Не углубляясь в исторический экскурс развития практической психологии, отмечу только, что отечественная практическая психология в формах, пусть и не всегда самых оптимальных, а часто неких редуцированных, депривированных развивалась, параллельно с развитием практической психологии во всем мире. В некоторых областях – например, в отдельных сферах прикладной психологии, мы бывали и лидерами. В других – существенно отставали (например, в сфере массового психологического консультирования или массовой психотерапии). Во многих областях такое отставание чувствуется и сегодня. С учетом этого, очень хорошо, что отечественная психология сейчас интенсивно стремится наверстать упущенное,

ликвидировать отставание. Но есть одно обстоятельство – делать это надо разборчиво, рефлексивно, с учетом тех социокультурных и духовно-нравственных традиций, которые сложились в нашей стране и все еще определяют менталитет значительной части народа.

Небольшой, фрагментарной иллюстрацией подобных проблем могут служить следующие моменты. Многие виды и направления зарубежной практической психологии имеют в своей основе явную или неявную религиозную подоплеку, делающую их в исходном виде непригодными для переноса на российскую почву. Например, историки психологии отмечают, что идеи позитивной терапии и «self-психологии» развивались в США сначала в русле месмеризма (на протяжении 19 века), т.е. учения немецкого врача и астролога Фридриха Месмера о «животном магнетизме», а затем в трудах и практической деятельности ряда протестантских проповедников, из которых наиболее известными являются Гарри Фосдик и Норман Пил. Первый популяризировал такие понятия, как самореализация, становления реальной личности, базовое стремление человека к целостности (интеграции), ставшие основными для гуманистической психологии, а второй – автор теории позитивного мышления и один из основателей сначала клиники, а затем фонда религии и психиатрии.

Таким образом, многие авторы отмечают, что та же гуманистическая психология основана, по сути, на протестантской этике, причем – постепенно, уже независимо от воли ее авторов-создателей, трансформировавшейся в русле социокультурных традиций общества потребления. Поэтому попытки прямого переноса подобных методов сталкиваются, как минимум, с тремя противоречиями:

1) между установками протестантской веры и традициями многих религиозных конфессий, являющихся в России доминирующими – в частности, православной. Равно как и с традициями российского атеизма, поскольку при всем своем атеизме наш атеизм – это, например, совсем не то, что шведский атеизм;

2) между ориентацией на создание общества потребления, опасность которой осознали уже и многие зарубежные психологи, и направленностью на сохранение и развитие нравственности. Так, американский психолог и психотерапевт Филипп Кушмэн описывает послевоенное время в США «Из развалин второй мировой войны выросла новая эра: богатства, изобилия, о котором и не мечталось, телевизионных шоу, кредитных карт, производства пепси и призывов «Смотри на мир из окон своего шевроле». Свобода в сознании человека оказалась связанной, в первую очередь, с потреблением и интенсивными переживаниями (призыв «возьми от жизни все»). Психология и психотерапия поддерживали я-центрированный образ жизни, но свобода оказалась мнимой: целая нация оказалась управляемой посредством потребительства, а механизмы контроля и манипулирования стали только более изощренными. По замечанию Ф. Кушмэна, среди образованной публики среднего класса, плененной и очарованной множественными «селф», сила воли и чувство индивидуальности стали восприниматься как устарелые и отжившие понятия (цит. по Колпакова, 2009, с. 92);

3) между полюсами исторического развития цивилизации «индивидуализм» и «коллективизм», где для российского общества характерен именно второй (соборность, общинность и т.п.), в отличие от общества западного и, особенно, американского.

Подводя итоги, сформулируем главную, максимально обобщенную проблему, которую неизбежно будет вынуждена решать практическая психология в нашей стране. Это – проблема, обусловленная противоречием между декларируемой всеми практическими психологами направленностью на помощь людям – и реальными интересами бизнеса, политики и власти. Обозначим только следующие моменты:

- Неадекватный социальный заказ: в интересах бизнеса и власти у людей формируются искусственные, «выученные» потребности; негативные, деструктивные ценности; от психологов требуют содействия в манипулировании людьми (например, в рекламе, политехнологиях, управлении и т.д.);

- Амбивалентность «психологического общества»: готовность населения обращаться к психологам сопровождается ростом «выученных» психологических проблем и неадекватных ожиданий;

- При этом все попытки практической психологии встать выше этого, над этими проблемами обречены на провал: любая практическая психология, в том числе и в первую очередь – психотерапия (в т.ч., сколь угодно «индиррективная», безоценочная и т.п.), имеют имманентную, т.е., внутренне присущую, неустранимую аксиологическую (ценностную) обусловленность.

И в зависимости от того, какова система ценностей самого психолога, насколько она согласована с применяемыми им основаниями и методами, зависит и общий практический результат его деятельности.

Таким образом, российская практическая психология бурно развивается, интенсивно ассимилирует зарубежный опыт – и это очень хорошо. Но при этом важно не повторять чужих ошибок и чаще задумываться над выделенными ключевыми, более чем практическими проблемами.

### **Литература**

Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.

Карицкий И.Н. Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.

Колпакова М.Ю. Эволюция психотерапии // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 91-100.

Колпакова М.Ю. Преодолеть тревогу// Thezis.ru: <http://thezis.ru/preodolet-trevogu.html>.

Мазилев В.А. Практическая и академическая психология сегодня: новые перспективы сотрудничества // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.232-242.

Нестик Т.А., Журавлев А.Л., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. Традиции и инновации / под общ. ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. М.: РУДН, 2016.

## **СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИН С РЕПРОДУКТИВНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В ПЕРИОД ТЕРАПИИ**

**М. С. Немова, И. Г. Кочетков**

**Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия**

Данная статья посвящена исследованию стратегий совладающего поведения женщин с нарушением репродуктивного здоровья. В статье изложен обзор литературы по данной проблематике. Рассматриваются психологические особенности, характерные для женщин с установленным диагнозом бесплодие и невынашивание беременности.

Ключевые слова: копинг-стратегия, совладающее поведение, бесплодие, невынашивание беременности, репродуктивное здоровье.

## **COPING BEHAVIOR OF WOMEN WITH REPRODUCTIVE PROBLEMS DURING THERAPY**

**M. S. Nemova, I. G. Kochetkov**

**Ulyanovsk State University, Russia, Ulyanovsk**

This article is devoted to the study of coping behavior strategies of women with reproductive disabilities. The article presents a review of literature on the issue. The authors examine the psychological characteristics of women with diagnosed infertility and miscarriage.

Keywords: coping strategy, coping behavior, infertility, miscarriage, reproductive health.

Данная работа посвящена проблеме совладающего поведения у женщин с репродуктивными проблемами в период терапии. Нами была предпринята попытка всесторонне исследовать стратегии совладающего поведения в группах респондентов с различным репродуктивным статусом и выявить их личностные характеристики.

Неспособность реализовать себя в роли родителя, представляет собой трудную ситуацию, в которой отражается нарушение единства внешних и внутренних условий жизни человека. В настоящее время, эта проблема имеет распространение по всему миру. Согласно официальным данным ВОЗ в мире около одного миллиарда человек, которые столкнулись с данной проблемой, в разных государствах этот показатель варьирует от 8 до 17,5%. В нашей стране только диагноз «бесплодие» (по МКБ – 10 № 97) поставлен пяти миллионам женщин. И как отмечают врачи, число пар с нарушением репродуктивной функции увеличивается (Аншина, 1995). В связи с этим, в настоящее время исследования психологических особенностей женщин с различным статусом репродуктивного здоровья становятся все более значимыми. Особое внимание в этой области занимают исследования, посвященные женщинам, имеющим нарушения репродуктивного здоровья (Филиппова, 2002). Всемирная организация здравоохранения дает определения следующим понятиям:

«Репродуктивное здоровье - это важнейшая составляющая общего здоровья человека, каждой семьи и общества в целом. Оно подразумевает состояние полного физического, психического и социального благополучия, характеризующее способность людей к зачатию и рождению детей, возможность сексуальных отношений без угрозы заболеваний, передающихся половым путем, гарантию безопасности беременности, родов, выживание и здоровье ребенка, благополучие матери, возможность планирования следующих беременностей, в том числе предупреждение нежелательной». К основным видам нарушения фертильности женщины относят бесплодие и невынашивание беременности.

«Нарушения в сфере репродуктивного здоровья (бесплодие) - неспособность супружеской пары к зачатию при регулярных половых сношениях без предохранения в течение одного года». Невынашивание беременности – это самопроизвольное прерывание беременности, а именно изгнание или извлечение плода или эмбриона из организма матери массой тела 500 грамм и менее в сроке от зачатия до 27 недель. Диагноз привычное невынашивание беременности ставится женщине, пережившей от трех случаев выкидыша либо замирания внутриутробного развития плода в сроке до 27 недель.

Изменения, происходящие с женщиной, с подобными нарушениями включают в себя как соматические, так и психологические составляющие (Безрукова, 2007). К основным медицинским причинам бесплодия и невынашивания беременности относят: непроходимость или отсутствие фаллопиевых труб, спаечные процессы в малом тазу, эндокринные нарушения, патология органов малого таза, эндометриоз, хромосомная патология, наличие инфекций. К психологическим причинам нарушения репродуктивного здоровья некоторые авторы относят, длительное пребывание в состоянии хронического стресса, чрезмерную тревожность и выраженную эмоциональность, высокий уровень нейротизма. В ходе изучения личностного профиля женщин с нарушениями репродуктивного здоровья В.Д. Менделевич и Э.В. Макаричева выявили следующие характерные черты: женщины часто проявляют нетерпимость, конфликтны, имеют склонность жалеть себя, эмоционально неустойчивы, подвержены депрессивным реакциям, имеют высокий уровень тревожности с выраженным стремлением нравиться окружающим, следовательно самооценка напрямую зависит от мнения окружающих (Макаричева, Менделевич, 2006). П.Ф. Прессман с соавторами полагают, что диагноз бесплодие напрямую влияет на увеличение уровня тревоги, возникновение депрессии, снижение уровня самооценки, чувство вины. Они считают, что тревожность увеличивается на фоне постоянного проведения лечебных процедур и страхами, что лечение окажется безуспешным, возникновение депрессии связано с неспособностью зачать ребенка. Все вышеперечисленные показатели могут оказывать влияние не только на возможность зачатия ребенка, течение беременности, но и изменение функционального состояния вегетативной нервной системы женщины.

Исследования зарубежных и отечественных психологов подтверждают, что нарушения репродуктивного здоровья вызывают состояние хронического стресса как у женщин, так и у супружеской пары в целом, который приходится преодолевать. Способы совладания с трудной жизненной ситуацией изучаются в психологии в рамках изучения копинг-стратегий. В самоопределение «копинг» вкладывают различного рода механизмы, целью которых является преодоление личностных, межличностных и других проблем с которыми сталкивается человек на протяжении всей жизни, а так же на адаптацию человека в условиях, провоцирующих стресс (Крюкова, 2004). По мнению Р. Лазаруса и С. Фолкмана, преодоление жизненных трудностей, это «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» (Лазарус, 1970). Основной задачей совладания проблемной ситуацией является обеспечение психологической адаптации человека к стрессу, решение сложившейся ситуации, а так же в установлении психологического благополучия. Само определение «копинг» обозначает «совладание», а, следовательно, конструкт «копинг – стратегии» относится к адаптивным стратегиям преодоления стресса. Несмотря на это, существуют отдельные дезадаптивные способы совладания проблемой, которые могут приводить к снижению психофизиологического благополучия человека. К дезадаптивным копинг – стратегиям можно отнести избегание ситуации, курение, употребление алкоголя или наркотиков, что может лишь на короткий промежуток времени снизить состояние стресса, но впоследствии, приводит к повышению уровня депрессии, тревоги, ухудшению здоровья (Шкуратова, Анненкова, 2007). Предпочтение той или иной стратегии совладания стрессом может зависеть от контекста проблемной ситуации (может ли она контролироваться человеком или нет), от религиозных факторов, а именно, так, копинг-стратегии в определенных религиозных убеждениях могут быть эффективными в разной степени. По мнению Р. Лазаруса, проблемно-ориентированные стратегии совладания, являются более эффективными в ситуациях, которые индивид способен контролировать, при невозможности воздействовать и контролировать ситуацию более эффективными оказываются эмоционально-ориентированные стратегии, особую роль здесь играет копинг – стратегия принятие (Лазарус, 1970).

В исследовании были использованы следующие методики:

- «Способы совладающего поведения» Р.С. Лазаруса,
- «Пятифакторный опросник личности»,
- методика «Личностный дифференциал».

Исследование проводилось на базе Государственного учреждения здравоохранения Ульяновской областной клинической больницы перинатального центра. В состав выборки вошли 90 женщин с различным репродуктивным статусом, а именно – 30 респондентов с нарушением репродуктивного здоровья (бесплодие и невынашивание беременности), 30 впервые беременных женщин (беременность протекает с осложнениями) и так же 30 женщин с нормальным течением первой беременности. Выборку женщин с нарушением репродуктивного здоровья (бесплодие и синдром привычного невынашивания беременности) составляют только испытуемые с первичным бесплодием, с сохранной репродуктивной системой, способные в результате медицинского и психологического сопровождения к зачатию, вынашиванию и рождению ребенка. Женщины трех выборок фертильного возраста. Возраст участников от 21 года до 34 лет.

На начальном этапе мы сравнили результаты, полученные по опроснику «Способы совладающего поведения» Р.С. Лазаруса по всем трем группам, а именно: первая группа – 30 женщин с установленным диагнозом бесплодие и невынашивание беременности, вторая группа – 30 беременных женщин с признаками акушерской патологии, третья группа – 30 женщин с нормальным течением настоящей беременности.

В группе 1, наиболее выраженное использование таких копинг – стратегий, как «самоконтроль», «принятие ответственности». Женщины с диагнозом бесплодие и синдромом привычной потери беременности, находятся в тяжелом эмоциональном состоянии с момента ак-

туализации проблемы и направляют значительные усилия на подавление эмоциональной, чувственной компоненты, снижение их влияния на оценку ситуации. Еще одним ярко выраженным предпочтением копинг - стратегии, является «Принятие ответственности», проявляется в стремлении личности осознать и принять все свои действия и ошибки, настолько, выраженное использование данной стратегии в поведении может свидетельствовать о неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Последние из наиболее предпочитаемых женщинами копинг-стратегий данной группы – стратегии, «положительная переоценка» и «дистанцирование».

Во второй группе наиболее выраженное использование стратегий совладания стрессом: «конфронтация», «поиск социальной поддержки» и «самоконтроль». Будущие мамы испытывают большую потребность в информации и эмоциональной поддержке близких. Они ориентированы на взаимодействие с другими людьми, в ожидании понимания и заботы, нуждаются в совете, проявляется в стремлении быть выслушанным, разделить свои переживания, получить обратную связь. Что касается совместного использования копинг – поведения конфронтация и самоконтроль, на первый взгляд может показаться противоречивым, но в силу того, что беременные очень часто получают указания о том, что им противопоказанно переживать негативные эмоции, волноваться, что именно такое поведение часто усугубляет нарушения течения беременности, они подавляют и сдерживают свой эмоциональный компонент, предпринимают попытки контролировать свое поведение, стремятся к самообладанию. При этом редко ими используются такие копинг – стратегии, как «дистанцирование», «положительная переоценка», что совпадает с результатами группы 1.

В группе 3, беременные женщины наиболее часто используются такие копинг - стратегии, как «планирование решения проблемы», поиск социальной поддержки, «положительная переоценка». То есть, можно утверждать, что беременные женщины склонны преодолевать проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и разработке допустимых вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Склонны рассматривать трудности более глубоко и искать в них положительные для себя стороны. Реже используются копинг – стратегии самоконтроль и принятие ответственности.

Мы проанализировали группу женщин с установленным диагнозом, бесплодие и синдромом привычной потери беременности: интроверсия, как личностная характеристика находится в статистически значимых прямых связях с такой копинг-стратегией как самоконтроль, то есть мы можем утверждать, что женщины, которые, по тем или иным причинам, не могут себя реализовать в материнстве, обладают интровертированной направленностью личности и склонны разрешать проблемы, в том числе преодолевать стрессовые ситуации за счет использования копинг – стратегии «самоконтроль». Статистически значимая корреляционная обратная взаимосвязь, выявляется между шкалами «практичность» и «положительная переоценка». Еще одна обратная корреляционная связь выявлена в выборке женщин с нарушением течения беременности, между фактором «активность» и стратегией совладающего поведения «дистанцирование».

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что женщины, страдающие проблемой бесплодия и синдромом привычной потери беременности зачастую, используют одни и те же стратегии совладания стрессовой ситуацией, в отличии от репродуктивно здоровых беременных женщин без патологии. Основные различия мы увидели по стратегиям: «планирование решения проблемы», «принятие ответственности» и «дистанцирование». Женщины с репродуктивной дисфункцией и беременные женщины без патологии имеют схожие корреляции по копинг – стратегиям принятие решения и положительная переоценка, мы полагаем, что за ними стоит фактор, причина одного порядка. Обе стратегии связаны с активной позицией разрешения проблемной ситуации, но, однако, в группе беременных женщин эти стратегии имеют реальные, обоснованные действия. А в группе женщин с репродуктивной дисфункцией обе стратегии мы можем расценивать как скрытый потенциал в терапии.

## **Литература**

Аншина М.Б. История и эволюция методов лечения бесплодия // Проблемы репродукции. 1995. № 1. С. 9-13.

Безрукова О.Н. Материнство в контексте социальных и психологических проблем репродуктивного здоровья. СПб.: СПбГУ, 2007.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантитул», 2004.

Кулакова Е.В. Коррекция психоэмоциональных нарушений у пациенток с бесплодием в программе вспомогательных репродуктивных технологий. Автореф. дисс... канд. мед. наук. М., 2007.

Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / под ред. Л. Леви, В.Н. Мясищева. Л.: Лениздат, 1970. С. 178-208.

Макаричева Э.В., Менделевич В.Д. Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие // Социальная и клиническая психиатрия. 1996. № 3.

Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. 2007. Вып. 4. С. 17-23.

## **ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕЖВИДОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**А. В. Никольская**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Представлены результаты исследования особенностей взаимодействия владельцев с собакой. Исследовались показатели правил межвидового взаимодействия, коммуникации, доверия, привязанности, причина приобретения животного, экопсихологический тип взаимодействия. Было выдвинуто предположение, что в зависимости от типа взаимодействия такие феномены межвидового взаимодействия как доверие, привязанность, коммуникация, правила поведения по отношению друг к другу будут различны по степени выраженности, однако универсальны в любой межвидовой группе. Исследование показало, что владельцы, которые приобрели собаку в силу личностной дефицитарности демонстрируют худшее взаимодействие с собакой, чем взаимодействие с собакой у людей, приобретших животное в силу средовой дефицитарности.

Ключевые слова: экопсихологический тип взаимодействия, личностная дефицитарность, средовая дефицитарность, доверие, привязанность, межвидовая коммуникация.

## **PREDICTIVE ABILITIES OF THE ECOPSYCHOLOGICAL MODEL OF HETERO SPECIFIC INTERACTION**

**A. V. Nikolskaya**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The article presents the results of a study of the interaction between owners and their dogs. The indicators of interspecific interaction rules, communication, the reason for acquiring the animal, the ecopsychological type of interaction were the subjects of the study. It has been supposed that, depending on the eco-psychological type of interaction, such heterospecific phenomena of interaction as trust, attachment, communication, rules of behavior with respect to each other will be different in its manifestation. However, those phenomena are supposed to be universal in any heterospecific group. The study showed that the owners who acquire the dog due to personal deficiency show a

worse interaction with the dog than people who acquired the animal due to environmental deficiency.

Keywords: ecopsychological type of interaction, personal deficiency, environmental deficiency, trust, attachment, heterospecific communication.

Рассматривая межвидовое взаимодействие человека с животным мы будем исходить из той социальной реальности, которую человек конструирует для себя, вступая в подобное взаимодействие и основываясь на принципах конструирования социальной реальности (Бергер, Лукман, 1995), социального конструкционизма (Герген, 1995), теории ролевых статусов (Платонов, 2007, Парсонс, 2000, Инкельс, 1972). В отечественной психологии в последнее время наблюдается расширение понятия «взаимодействие». Наиболее очевидный пример тому – исследования в области экологической психологии (см. например, Панов, 2006; 2011), где взаимодействие становится средством объединения человека и среды в совокупного (онтологического) субъекта «человек – окружающая среда (природная, социальная)». Таким образом, взаимодействие выходит за рамки социальной психологии, его начинают рассматривать с точки зрения процессов системной организации активности индивида и среды.

О каком типе взаимодействия можно говорить в случае взаимодействия в системе «человек – домашнее животное»? В.И. Панов (2011), занимаясь исследованиями взаимодействия человека со средой, развивает и обогащает категорию «взаимодействие», фиксируя 6 базовых экопсихологических типов взаимодействия между компонентами отношения «индивид – среда». Если экопсихологические типы взаимодействия универсальны, то они применимы и к взаимодействию человека и животного. Рассмотрев возможность применения этих типов взаимодействия к взаимодействию между человеком и домашним животным (Панов, Никольская, 2011) были выделены следующие типы:

1. Субъект-объектное взаимодействие - человек воздействует на животное, чтобы вызвать у него определенное состояние психики или определенное поведение. Такое взаимодействие применительно к отношениям человек-животное является традиционным для классической зоопсихологии и бихевиоризма. При данном типе взаимодействия у животного может возникать привязанность к человеку, поскольку человек также выполняет для животного определенную функцию, например, функцию удовлетворения потребности в пище. То есть являясь для человека объектом, животное воспринимает его как субъекта. Со стороны животного взаимодействие становится субъект-субъектным. Возникает односторонний психологический контакт от животного к человеку. При таком подтипе взаимодействия может возникать устойчивая межвидовая группа, пока каждый участник взаимодействия так или иначе удовлетворяет потребности другого (Никольская, 2011). При этом условии такая группа отличается взаимосвязанностью и взаимозависимостью ее участников, т.е., согласно терминологии А.Л. Журавлева (2000), является групповым предсубъектом.

2. Наконец, субъект-субъектное взаимодействие применительно к взаимодействию человека и домашнего животного может быть подразделено на 3 подтипа.

2.1. Субъект-субъектное взаимодействие 1-го типа - примеры такого взаимодействия можно найти, когда животное приобретает в силу средовой дефицитарности владельца и выступает в качестве заместителя социального партнера. В этом случае человек в отношении животного удовлетворяет его потребности как минимум в пище, тепле, безопасности, принятии группой. Животное же удовлетворяет потребность человека в снятии дефицитарной потребности. При таком взаимодействии мы наблюдаем двусторонний психологический контакт и образование устойчивой группы. Отметим, что ситуативно взаимодействие участников такой системы может быть субъект-обособленным. Такая группа также является групповым предсубъектом, и иногда соответствует второму критерию группового субъекта, т.е. отличается совместной активностью.

2.2. Субъект-субъектное взаимодействие 2-го типа – животное приобретает в силу личностной дефицитарности владельца и выступает в комплементарном качестве, восполняя внутренний дефицит владельца в доверии, принятии себя, смыслообразовании и т.д. Группа образуется, является групповым предсубъектом, может отличаться совместной активностью,

но реже чем в случае субъект-субъектного взаимодействия 1-го типа.

2.3. Субъект-порождающее взаимодействие – когда животное воспринимается владельцем как живое существо иного биологического вида, обладающее собственными эмоциями, потребностями, намерениями. Тогда изменение психического состояния одного члена межвидовой группы происходит как изменение состояния системы «владелец – домашний питомец» в целом.

Эти типы взаимодействия можно считать его детерминантами, поскольку в зависимости от того, как человек начинает выстраивать взаимодействие в межвидовой группе, зависят как процессы, так и продукты этого взаимодействия.

#### *Статистическая проверка экопсихологической модели межвидового взаимодействия*

С целью проверки рабочей экопсихологической модели межвидового взаимодействия были рассмотрены следующие параметры взаимодействия владельцев с собаками (со слов владельца и по данным наблюдения психологом): пол владельца, возраст животного, правила взаимодействия в межвидовой группе, коммуникация со слов владельца, коммуникация наблюдаемая, доверие со слов владельца, доверие наблюдаемое, привязанность со слов владельца, привязанность наблюдаемая, причина приобретения, рекомендации, результат, тип взаимодействия.

В экспериментальную группу вошли 562 владельца собак (240 мужчин и 322 женщины), предъявляющих жалобы на поведение своих питомцев. В контрольную группу вошли 56 владельцев собак (17 мужчин и 39 женщин), не предъявляющих жалоб на поведение животных (их взаимодействие с собакой оценивалось по тем же параметрам, за исключением пунктов «рекомендация» и «результат изменения взаимодействия после рекомендации»).

Для обработки полученных результатов и для оценки различий между двумя независимыми выборками использовался непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни и факторный анализ. Статистическую обработку полученных результатов проводили при помощи пакета прикладных программ SPSS.

В экспериментальной группе было проведено сравнение двух независимых выборок (люди, взаимодействующие с собакой как с объектом (86 человек), и люди, взаимодействующие с собакой как с субъектом (476 человек)). Были выявлены статистически значимые различия по следующим параметрам: результат рекомендации, коммуникация (наблюдаемая и со слов), привязанность (наблюдаемая и со слов), доверие наблюдаемое ( $p \leq 0,05$ ).

Полученные данные позволяют говорить, что люди, взаимодействующие с собакой как с субъектом, больше довольны результатом консультации, чем люди, взаимодействующие с собакой как с объектом, независимо от типа дефицитарности. Однако при дальнейшем анализе было выявлено, что люди, испытывающие личностную дефицитарность, всегда взаимодействуют с собакой как с субъектом. Поскольку собака в данном случае воплощает некую дефицитарную часть внутреннего мира человека, т.е. является вынесенной вовне частью личности, то она всегда воспринимается как субъект.

В то же время при субъект-субъектном взаимодействии обоих типов люди выше оценивают свою коммуникацию с животным и привязанность к нему, чем при субъект-объектном взаимодействии. Однако, наблюдаемая привязанность, коммуникация и доверие к животному оказывается выше при субъект-объектном взаимодействии. То есть, люди, воспринимающие собаку как объект, затрудняются вербально оценить свою коммуникацию и привязанность к объекту, однако, проявляют эти феномены взаимодействия на практике, не рефлексировав свое взаимодействие с объектом.

Тогда как люди, воспринимающие собаку как субъекта, наделяют ее свойствами человеческой личности, с которой они взаимодействуют в соответствии со своими представлениями о том, на выполнение какой роли приобреталась «личность». Поскольку собака является «придуманной личностью», черты этой придуманной личности начинают смешиваться с реальными поведенческими проявлениями собаки, образуя в голове владельца некий социальный конструкт, лишь частично совпадающий с реальностью. Взаимодействие с этим конструк-

том в значительной степени обусловлено ролью придуманной личности. Этому взаимодействию уделяется большое значение. Соответственно, такие владельцы с готовностью описывают психологические феномены своего взаимодействия с собакой. Однако, так как они взаимодействуют с созданным в их представлении конструктом, а не с реальным животным, наблюдение за их интеракциями показывает несоответствие их представлений реальной действительности.

Сравнение двух независимых выборок по типу дефицитарности (208 человек с личностной дефицитарностью и 354 человека со средовой дефицитарностью) показало статистически значимые различия по всем параметрам оценки: по результату консультации, причине приобретения, правилам взаимодействия, наблюдаемым и декларируемым коммуникацией, доверием и привязанностью ( $p \leq 0,05$ ).

Полученный результат позволяет говорить о том, что тип дефицитарности оказывает критическое влияние на продукт взаимодействия. Следовательно, при разработке эконсихологической модели межвидового взаимодействия в диаде «владелец – питомец» и рекомендаций об оптимизации такого взаимодействия необходимо учитывать, в первую очередь, именно этот аспект.

Владельцы, которые приобрели собаку в силу личностной дефицитарности, в целом испытывают больше затруднений при описании своего взаимодействия с собакой, чем владельцы, приобретшие собаку как средового партнера. В связи с выявленным феноменом было выдвинута гипотеза, что люди, испытывающие личностную дефицитарность, обладают более низким уровнем рефлексии, чем люди со средовой дефицитарностью. С целью проверки этой гипотезы, из экспериментальной группы были отобраны 20 человек со средовой дефицитарностью и 18 человек с личностной дефицитарностью, которые были протестированы по методике диагностики рефлексивности А.В. Карпова (Карпов, 2003). Результаты сравнивались при помощи критерия Манна-Уитни. Среднее значение рефлексии у людей со средовой дефицитарностью составило 4,65, у людей с личностной дефицитарностью – 3,55, что является статистически значимым различием и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Проведение факторного анализа с целью редукции данных позволило выделить 4 фактора. Составляющие полученных факторов подтверждают результаты, полученные при вычислении статистического критерия Манна-Уитни. Так, наиболее нагруженный первый фактор включает в себя средовую дефицитарность по типу субъект-субъектного взаимодействия, что подразумевает завышенную оценку доверия, коммуникации и привязанности со слов владельца, более разнообразные правила взаимодействия и результат изменения взаимодействия после консультации. Опыт показывает, что владельцы, взаимодействующие с собакой как с заместителем социального партнера, готовы принять объяснение, что собака – представитель иного биологического вида, поэтому взаимодействие с ней следует менять таким образом, чтобы оно было понятным животному. Следуя полученным рекомендациям, они, как правило, получают удовлетворительные результаты. В отличие от владельцев, приобретающих собаку в силу средовой дефицитарности, люди, испытывающие личностную дефицитарность, не готовы принимать объяснение, что собака восполняет дефицит их личности и следовать рекомендации обратиться за психологической помощью. Следовательно, консультация часто воспринимается ими как бесполезная, с неудовлетворительным результатом.

Второй фактор включает в себя субъект-объектный тип взаимодействия, а также наблюдаемые феномен коммуникации, доверия и привязанности владельца к животному. Этот феномен был объяснен выше.

Единственная составляющая третьего фактора - возраст животного. Корреляционный анализ показал положительную корреляцию между наблюдаемым доверием и оценкой доверия по мере возрастания возраста животного (коэффициент корреляции Пирсона – 0,289, двусторонняя корреляция,  $\alpha - 0,05$ ).

Единственная составляющая четвертого фактора - пол владельца. При сравнении мужчин и женщин в экспериментальной группе был выделен только один результат со статистически значимыми различиями: - в наблюдаемой привязанности, которую в большей степени демонстрировали женщины.

Интересно отметить, что сравнение между мужчинами и женщинами в контрольной группе также позволило выделить статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в демонстрируемой (наблюдаемой) привязанности к животному. Факторный анализ контрольной группы при выделении следующих факторов в зависимости от типов взаимодействия.

Субъект-субъектный тип: наиболее нагруженный фактор включает правила взаимодействия и коммуникацию со слов владельца и наблюдаемую. То есть, в межвидовой группе, где владелец не предъявляет жалоб на поведение животного, именно коммуникация и правила взаимодействия играют ведущую роль в поддержании устойчивости группы. Следующие по значимости факторы включают в себя привязанность (наблюдаемую и со слов владельца), а также доверие со слов владельца в случае средовой дефицитарности (в случае личностной дефицитарности проблема доверия к себе и миру в целом является выраженной). Наконец, последний фактор включает в себя наблюдаемое доверие.

В случае субъект-объектного взаимодействия было выделено три фактора. Правила поведения, декларируемые коммуникация и доверие вошли в первый фактор. Наблюдаемая привязанность и наблюдаемое доверие составили второй фактор, наконец, наблюдаемая коммуникация и декларируемая привязанность составили третий фактор. Как видно из этих данных при субъект-объектном взаимодействии правила взаимодействия и коммуникация также оказываются наиболее значимыми для сохранения устойчивости группы. Однако, в данном случае они декларируемы. Наблюдаемая коммуникация оказывается в третьем по нагруженности факторе. Можно предположить, что при субъект-объектном взаимодействии при условии удовлетворения потребностей владельца со стороны животного, на вопрос о коммуникации владельца в значительной степени вынуждены говорить экспромтом, поскольку ранее никогда не задумывались о коммуникации с объектом. Однако, сама по себе развитая, хотя и не отрефлексированная коммуникация с собакой, в таких межвидовых группах присутствует и входит в третий по нагруженности фактор.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп дало следующие результаты. Владельцы, не предъявляющие жалоб на поведение собаки, и владельцы, имеющие жалобы, имеют существенные различия в организации взаимодействия с животным. Коммуникация, правила взаимодействия, доверие и привязанность друг к другу оказываются разнообразнее и более выраженными у людей, не имеющих жалоб на поведение животного.

Полученные результаты позволяют говорить о дискриминантности выделенных показателей, а также валидности и прогностической ценности предложенной модели.

### **Литература**

- Бергер П., Лукман Л. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.
- Герген К. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия. М.: Инион, 1995.
- Дерябо С.Д., Ясвин С.В. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М.: ЦКФЛ РАО, 1995.
- Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В.Брушлинского. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 51-81.
- Инкельс А. Американская социология. М.: Прогресс, 1972.
- Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т.24. №5.
- Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007.
- Никольская А.В. Социально-психологические аспекты межвидового этологического взаимодействия человека и собаки в условиях городской семьи. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: 2008.
- Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М.: Школьные технологии, 2006.
- Панов В.И. Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия // Экопсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития / под ред. В.И.Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С.7-25.

Панов В.И., Никольская А.В. Взаимодействия в малой группе: экопсихологический подход // Малая группа как объект и субъект психологического влияния: мат-лы Всерос. науч. конф. Курск, 21-22 октября 2011 г. Ч.1 / под общ.ред. А.С.Чернышева. Курск, 2011. С. 83-99.  
Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. Проект, 2000.  
Платонов Ю.П. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МЕЖВИДОВЫЕ СИСТЕМЫ**

**А. В. Никольская**

**Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина, Москва, Россия**

Межвидовое взаимодействие человека с домашними питомцами рассматривается в контексте принципа системности. Выделяются процессы, происходящие в межвидовых системах, и продукты, порождаемые такими системами. Описывается суть межвидовой коммуникации, обслуживающей потребности членов межвидовой группы. Показано, что нарушения коммуникации приводят к дисфункции межвидовой системы. Определены механизмы нарушения межвидовой коммуникации.

Ключевые слова: межвидовое взаимодействие, межвидовая коммуникация, принцип системности, личностная и средовая дефицитарность, язык, система коммуникации животных.

## **FUNCTIONAL AND DYSFUNCTIONAL HETEROSPECIFIC SYSTEMS**

**A. V. Nikolskaya**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

Heterospecific interaction between human and pets is considered in the context of the systems approach. The processes occurring in heterospecific systems and the products generated by such systems are described. The idea of heterospecific communication serving the needs of members of the heterospecific group is put forward. It is shown that disturbance of communication leads to dysfunction of the heterospecific system. The mechanisms of infringement of interspecific communication are determined.

Keywords: heterospecific interaction, heterospecific communication, systems approach, personal and environmental deficiency, language, animal communication system.

Чтобы рассмотреть межвидовую группу в контексте принципа системности, необходимо выделить такие ее характеристики как продукт и процесс. Продукт в нашем случае – это внутригрупповые правила и коммуникация в межвидовой группе, благодаря которым осуществляется функционирование группы и поддерживается ее целостность. Внутригрупповые процессы – это динамические, временные характеристики взаимодействия. При этом нельзя не учитывать, что каждый член межвидовой группы одновременно является компонентом других систем: человек – представителем своего биологического вида, своей культурно-исторической эпохи, своей социальной страты, животное – представителем своего биологического вида, что оказывает влияние на процесс и продукт взаимодействия.

Функционирование взаимодействующей системы осуществляется при помощи постоянных переходов процесса в продукт и обратно. То, что на стороне процесса выступает в динамике, на стороне продукта выступает в виде статичного свойства. Продукты взаимодействия, возникая в результате процесса, превращаются в условие нового процесса, оказывая влияние на дальнейшее взаимодействие. В зависимости от свойств, присущим компонентам

системы, и условий проявления этих свойств в ходе взаимодействия компонентов, складывается способ взаимодействия.

При этом изначально любое животное оснащено своей системой коммуникации (системой коммуникации животного – СКЖ), а человек оснащен языком. Поскольку язык существенным образом отличается от СКЖ, нам необходимо найти те элементы коммуникации, которые позволяют устанавливать межвидовое взаимодействие.

По мнению многих лингвистов именно СКЖ являлась исходным материалом, на котором впоследствии строился язык. То есть, существовало определенное поведение в виде сигналов, криков, жестов, при помощи которых общаются животные, это поведение эволюционировало, отделившись от актуальных ситуаций, связанных с приспособленностью, что дало человеческому языку свойство перемещаемости, которого нет в СКЖ (см, например, Бикертон, 2012). То есть, в языке слова отделены от конкретных ситуаций и привязаны к неким концептам (концепт собаки, например). СКЖ привязаны к ситуациям, существующим на данный момент, что максимально увеличивает приспособленность, в отличие от языка, слова которого далеко не всегда связаны с приспособленностью. Так, у мартышек есть сигналы тревоги, предупреждающие о появлении змеи, леопарда и орла. Каждый такой крик вызывает поведение поиска соответствующего укрытия. В этом смысле СКЖ в первую очередь манипулирует поведением другого, а информативная функция ее является вторичной. В языке, наоборот, первичная функция – информативная. Язык сначала предоставляет информацию, и лишь затем обеспечивает возможность манипуляции. Т.е. вступая во взаимодействие с животным, человек пытается сначала информировать, а затем манипулировать. Животное, в свою очередь, пытается манипулировать, и лишь отчасти информировать. В системе возникает некая неуравновешенность.

При этом любое изменение внутреннего состояния одного из компонентов системы всегда будет приводить к изменению отношений между компонентами, являясь поводом к взаимодействию. Импульс, полученный со стороны одного компонента, будет выводить внутреннюю систему другого компонента из уравновешенного состояния. Для возвращения системы к равновесию, второй компонент должен определенным образом (в виде обратного действия) реагировать на воздействие. Это обратное действие обуславливается внутренними процессами реагирующего компонента и особенностями его внутренней структуры, правилами, установленными в системе, и особенностями состояния первого компонента, поскольку равновесие системы будет достигнуто лишь в том случае, если отношения между компонентами окажутся уравновешенными. В противном случае смежный компонент будет своим повторным влиянием вызывать преобразования психологической структуры рассматриваемого компонента. Уже в этой особенности взаимодействия компонентов системы заложена тенденция к развитию, поскольку равновесие системы никогда не бывает статическим, а сохраняется лишь в динамике (Пономарев, 2010).

Способ взаимодействия компонентов не может определяться функцией, свойственной лишь одному компоненту (в противном случае взаимодействие окажется невозможным), он должен определяться функциями двух компонентов. Каждый биологический вид использует свои способы взаимодействия и функционально оснащен этими видовыми способами. В случае межвидового взаимодействия, функции должны перекрещиваться, что ведет к видоизменению способов взаимодействия, в результате чего и у человека, и у животного постепенно образовывается некоторый набор элементов взаимодействия, который преобразуется в качественно иную структуру, более соответствующую межвидовому взаимодействию. Этот усвоенный каждым компонентом системы набор элементов, преобразованный в изначально несвойственную виду структуру, становится условием адекватного взаимодействия и открывает перспективы новому этапу развития. В этот момент происходит качественный скачок в развитии системы. Высшие формы взаимодействия возникают на основе низших форм (не только животное, но и человек приобретают несвойственные им как биологическому виду структуры, позволяющие вступать в межвидовое взаимодействие, некие надвидовые

надстройки), но низшие (в нашем случае, видовые) формы взаимодействия продолжают играть в межвидовом взаимодействии важную роль. Однако по мере своего укрепления появившаяся высшая (межвидовая) форма взаимодействия начинает оказывать обратное влияние на низшие формы, в результате чего можно говорить о том, что ряд продуктов низшей формы можно рассматривать как следствие взаимодействия в высшей форме (животное, усвоившее правила межвидового поведения, соблюдает их даже в отсутствие владельца; человек, освоивший межвидовое психологическое взаимодействие, обучается своего рода протоязыку, позволяющему ему взаимодействовать с иным биологическим видом). Т.е., в соответствии со всеобщим универсальным законом развития, высшая форма взаимодействия, вырастая из низшей, подчиняет себе предшествующий уровень, оказывает на него организующее влияние. При этом функционирование высших форм взаимодействия оказывается невозможным, если на каком-то этапе возникают проблемы взаимодействия компонентов. Следовательно, зависимость высшего и низшего оказывается взаимообратной.

Поясним это на примере межвидовой коммуникации. Согласно теории социальных систем Н. Лумана (2007) существует структурная сопряженность языка с окружающим миром, которая подразумевает, что язык многое исключает и немного включает. В устной речи исключаются все шумы, за исключением немногих звуков. Незначительные вариации делают коммуникацию невозможной. Похожим образом строится коммуникация у животных. В экспериментах бабуинам давали прослушивать звуки, издаваемые другими бабуинами во время общения сначала в той последовательности, как они были записаны, а затем в обратной последовательности. Сравнивали степень внимания животных при прослушивании записей. Бабуины тратили больше времени на прослушивание аномальной последовательности сигналов, что означает, что они обнаруживали нарушение (Хаузер, 2008). Луман обращает внимание, как живое существо реагирует на то, что оно воспринимает как нарушение (например, неправильная последовательность коммуникативных сигналов), и подчеркивает, что в окружающем мире такая последовательность не является нарушением (для представителя другого вида неправильная последовательность сигналов при коммуникации обезьян не будет воспринята как нарушение). Это подводит нас к положению У. Матураны о том, что информация – всегда находится внутри системы, и процесс ее переработки зависит от заложенных в систему базовых структур.

Коммуникация происходит только тогда, когда кто-то понимает, пусть неправильно, но настолько, что коммуникация может продолжаться. Понимание является базовым условием коммуникации. Тот, кто сообщает, предугадывает, будет ли понят. В информативных смысловых содержаниях коммуникации существуют образцы или структуры, которые воспринимаются как смысл. Здесь, как и в теории У. Матураны (Матурана, Варела, 2001) особенность образования структур заключается в том, что необходимо повторение, и распознавание коммуникативной ситуации как повторения, следовательно, для коммуникации, как и для процессов восприятия и научения, требуется способность к идентификации и обобщению. Система коммуникации предоставляет стандартизированные звуки или жесты, которые повторяются и используются в разных контекстах, и может функционировать только при этих условиях. Согласование коммуникативных фактов происходит за счет передачи определенных структурных образцов от поколения к поколению. Но в межвидовой коммуникации человека и домашнего питомца такой межпоколенческой передачи не происходит. Каждое новое животное, приобретаемое человеком, обозначает значимые для него объекты и ситуации окружающего мира по-своему, заставляя человека приспосабливаться к новым для него межвидовым коммуникативным сигналам. Между тем, и животное, попавшее от одного владельца к другому, также вынуждено адаптироваться к новым сигналам. Хотя способность животного к такой адаптации, вероятно, ниже, чем способность человека, они различают свое новое имя и имена членов новой семьи (Никольская, 2009).

Отдельные слова, произносимые человеком в адрес животного, влияют на коммуникативные события, но действия животных в процессе взаимодействия с человеком зависят не столько от языка, сколько от действий других, социального окружения. Животное (если оно специально не обучено) понимает (принимает к действию) не произносимые человеком слова,

а слова в контексте определенной наличной ситуации, что позволяет говорить о том, что применительно к экопсихологическому подходу в качестве исходного основания нужно брать понятие «ситуация», представляющее собой функционально определенное и ограниченное во времени и пространстве взаимодействие в системе «индивид – среда». Животное знает объекты и ситуации своего жизненного мира независимо от усваиваемых слов или жестов. Понимание жестов и слов служит животному для более его успешной адаптации к владельцу, но не способствует, как это происходит у ребенка, дифференциации жизненного мира.

То есть, животные во взаимодействии с человеком обучаются ориентироваться в контексте ситуации, что подтверждает положение Л.С. Выготского о том, что развитие происходит благодаря обучению и совместной деятельности в процессе общения. Возникающая коммуникация между человеком и животным содержит некие образцы или смысловые структуры, особенность образования которых заключается в повторении и научении им. В процессе коммуникации возникает определенная неслучайная последовательность действий партнеров, основанная на том, что в ответ на любое свое действие участник коммуникации ожидает ответного действия партнера. Выбор действий определяется ситуативным контекстом, историей отношений и установленными правилами взаимодействия.

Если исходить из одной из многочисленных теорий происхождения языка, а именно теории социального происхождения языка, согласно которой язык возник как необходимость развития социальных и культурных отношений, (Dor, Knight, Lewis, 2014), то можно предположить, что совместная эволюционная история человека и собаки привела к существенным изменениям в развитии интеллекта собак, что позволило человеку устанавливать с собакой наиболее эффективное межвидовое взаимодействие. Так, согласно недавнему исследованию, дети и собаки демонстрируют больше сходства в социальных навыках, чем дети и шимпанзе. На основе этих исследований авторы работы выдвинули гипотезу одомашненного социального интеллекта, согласно которой социальный интеллект собак обусловлен конвергентной социальной эволюцией человека и собаки (MacLean, Herrmann, Suchindran, Hare, 2017). Из вышесказанного становится ясно, как обогащается внутренняя структура животного в межвидовой системе «человек-домашний питомец». Но что межвидовое взаимодействие дает человеку, как компоненту межвидовой системы?

Исходя из теории формирования ниш (Odling-Smee, 2013), эволюция организмов происходит благодаря постоянному взаимовлиянию, постоянной обратной связи между организмом и средой. То есть, действия животных направляют их развитие (самый простой пример – бобры, которые меняют среду, создавая заболоченные участки земли). Эта идея уже давно эксплуатируется экопсихологией развития (Панов, 2004; 2006), суть которой заключается в том, что человек и среда взаимно влияют друг на друга, и именно в процессе этого взаимовлияния происходит развитие. То есть, любая межвидовая группа «человек-животное» создает свою экологическую и социальную нишу, когда видовые особенности каждого вида, а также особенности культурно-исторической среды вступающего во взаимодействие с животным человека, направляют развитие друг друга и группы (ниши) как системы.

Для современного человека, который при взаимодействии с животным редуцирует свою способность к языку до некоей разновидности протоязыка, этот протоязык и язык взаимодействия с животным различаются лишь тем, что «собеседник» не произносит слова, а взаимодействует на уровне невербальных, в том числе звуковых, сигналов. Такое взаимодействие позволяет человеку почувствовать свои «корни», совершить путешествие в далекое прошлое, т.е. ощутить свою связь с тем миром природы, где он являлся такой же ее частью, как другие млекопитающие. Мы предприняли попытку описать функционирование межвидовой группы как системы, описав эту систему как саморазвивающуюся, благодаря процессам взаимодействия, построенным на уникальной для каждой группы системе коммуникации. Однако не каждая межвидовая группа оказывается в состоянии выработать систему коммуникации, адекватно обслуживающую потребности членов группы. Нарушенная система коммуникации усиливает неустойчивость группы и приводит к дисфункциональности процессов, протекающих в группе, которые, в свою очередь, порождают нарушения продуктов взаимодействия.

Причина, порождающая нарушения межвидовой коммуникации, может крыться в обоих участниках взаимодействия. Животное может являться «слабым звеном» в силу негативного прошлого опыта, органических расстройств нервной системы, вызывающих аномальное поведение, выраженных негативных индивидуальных характеристик (излишне трусливое или агрессивное поведение и т.д.). Человек выступает причиной системных нарушений в случае приобретения животного в силу средовой или личностной дефицитарности.

Приобретение животного в результате средовой субъектной (когда животное замещает социального партнера) и личностной дефицитарности приводит к попыткам выстроить коммуникацию с ним, направленную либо на установление субъектных отношений с другим человеком, либо на восполнение личностного дефицита (то есть коммуникация с частью себя, вынесенной вовне). Такая коммуникация не учитывает видовых особенностей животного, и не оправдывает ожиданий владельца.

Между тем люди, приобретающие животное в силу средовой объектной дефицитарности (животное выполняет утилитарную функцию охраны, ловли мышей, модного аксессуара и т.д.), испытывают меньше проблем при установлении коммуникации, поскольку они мало задумываются о коммуникации с объектом, и скорее приспосабливаются к «особенностям эксплуатации». В этом смысле затруднения при взаимодействии у таких владельцев вызывают не видовые, а индивидуальные особенности животного, в случае, если оно не выполняет ту утилитарную функцию, ради которой было приобретено.

Иными словами, в представлении владельцев, приобретающих собаку в силу дефицитарности того или иного рода, складывается определенный конструкт собаки-объекта или собаки-субъекта, отвечающий дефицитарным потребностям человека. Этот конструкт наполняется определенным содержанием в процессе взаимодействия. Наиболее важной характеристикой конструкта становится сопоставимость содержания конструкта его конкретному назначению (объект, субъект, дефицитарная часть «я»), поскольку именно конкретное назначение конструкта регулирует поведение владельца в отношении животного. Если же животное в силу видовых или индивидуальных особенностей эту функцию не выполняет, происходит функциональная деформация конструкта, заключающаяся в нарушении восприятия животного в форме: 1) акцентуации тех характеристик, которые являются наиболее существенными для владельца (функциональных характеристик) и 2) плохой осознанности тех свойств животного, которые не имеют отношения к функциональным характеристикам.

В результате конструкт оказывается функционально искажен. Если животное удовлетворяет дефицитарную потребность владельца, функциональное искажение конструкта компенсируется удовлетворенной потребностью. При плохом исполнении функциональной роли, конструкт животного становится двойственным, с одной стороны, отражая те реальные характеристики животного, которые противоречат его функциональной роли, с другой стороны сохраняется функционально искаженный конструкт. Основная проблема дисфункциональной системы заключается в том, что реальное животное по своей информационной емкости, превосходит потребности владельца. Это приводит к тому, что большая часть информации, которую несет животное, превращается в балласт, затрудняющий для владельца взаимодействие с животным в соответствии с его функциональной ролью.

### **Литература**

- Бикертон Д. Язык Адама. Как люди создавали язык. Как язык создавал людей. М.: Изд-во славянских культур, 2012.
- Луман Н. Власть. М.: Открытое общество, 2001.
- Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- Никольская А.В. Взаимодействие человека и собаки в урбанизированной среде // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 86-94.
- Пономарев Я.А. Психика и интуиция. М.: ТИД «Арис», 2010.
- Хаузер М. Мораль и разум. М.: Дрофа, 2008.
- Dor D., Knight C., Lewis J. The Social Origins of Language; Oxford University press, 2014.

MacLean E., Herrmann E, Suchindran S. Individual differences in cooperative communicative skills are more similar between dogs and humans than chimpanzees // *Animal Behaviour*. 2017. V. 126, April. P. 41-51.

Odling-Smee J. Niche construction theory: a practical guide for ecologists // *The Quarterly Review of Biology*. 2013. №88.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА УПРАВЛЯТЬ СВОИМИ ЭМОЦИЯМИ**

**Н. А. Рачковская**

**Московский государственный областной университет, Москва, Россия**

В статье рассматривается способность социального педагога управлять своими эмоциями как важное профессионально значимое качество специалиста, определяющее эффективность профессиональной деятельности. Способность к эмоциональной саморегуляции проанализирована в контексте эмоциональной культуры личности. Исследованы психологические механизмы эмоциональной саморегуляции, приведены различные техники, методы и приемы управления эмоциями, которые избираются специалистом в зависимости от его индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура личности, управление эмоциями, стресс, профессиональная деятельность, социальный педагог.

## **FORMATION OF SOCIAL TEACHER'S EMOTION MANAGEMENT ABILITY**

**N. A. Rachkovskaya**

**Moscow Region State University, Moscow, Russia**

The article examines the emotion management ability of a social teacher as an important professionally significant quality of a specialist that determines the effectiveness of professional activity. The ability for emotional self-regulation is analyzed in the context of the emotional culture of the individual. Psychological mechanisms of emotional self-regulation are researched, various techniques, methods and methods of emotion management are given, which are selected by a specialist depending on his individual characteristics.

Keywords: emotions, emotional culture of person, emotion management, stress, professional activity, social teacher.

Профессионально значимая эмоциональная культура педагога в научных и научно-популярных исследованиях нередко соотносится со способностью человека контролировать, регулировать и управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями. Такое понимание эмоциональной культуры в современную науку пришло из работ классиков: Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, которые были убеждены, что педагог имеет такое же право быть гневным, как любой другой эмоционально культурный, воспитанный человек, главное при этом не превращаться в «рабов своих страстей», а оставаться господами своих мыслей и чувств (Я. Корчак).

С шестидесятых годов прошлого века эмоциональные аспекты профессиональной педагогической деятельности начали изучаться особенно интенсивно (Кулеба, 2000). Так, в семидесятые-восьмидесятые годы профессия педагога признается эмоционально напряженной, стрессогенной, поэтому большое внимание отводится проблеме стресса и его отрицательному влиянию на педагогическую деятельность (В.В. Суворова, О.И. Мотков, Г.Ф. Заремба, Л.А. Китаев-Смык, Э.И. Куряева, Л.Н. Котлярова и др.).

Постепенно в центр внимания попадает и комплекс вопросов, связанных с управлением эмоциональным состоянием педагога, с формированием профессионально значимых качеств личности, обуславливающих эмоционально-волевою регуляцию поведения и деятельности (В.В. Давыдов, В.К. Калинин, В.В. Мироненко, В.Г. Носатов, А.Я. Чебыкин, А.Е. Ольшанникова, О.А. Черникова, О.В. Дашкевич, З.Н. Курлянд, В.Э. Чудновский). Педагогами и психологами активно начинают изучаться методы, приемы, средства и техники нейтрализации негативных переживаний, блокирующих педагогическую деятельность, а также способы культивирования педагогически ценных эмоций и чувств (В.Д. Малкин, Б.К. Моисеев, А.С. Садовская, В.П. Симонов, Г.Н. Сытин, Н.Е. Шафажинская, Е.И. Шварц).

В работах последних лет вопросы управления эмоциональным состоянием личности рассматриваются преимущественно в контексте эмоциональной компетентности, эмоционального интеллекта (И.Н. Андреева, Х. Вайсбах, У. Дакс, В.И. Слепкова, А.И. Чеботарь и др.), а также феномена эмоциональной устойчивости и синдрома «эмоционального сгорания» педагога (К. Ефремов, С. Назарова, В. Подвойский, Е.В. Прозорова, Е.И. Рогов и др.). Данные исследования нередко относятся к конфликтологии или посвящены развитию коммуникативной культуры личности. В исследованиях, выполненных в рамках теории профессиональной подготовки педагогических кадров, объектом которых является непосредственно эмоциональная культура педагога и условия ее становления (Кулеба, 2000; Рачковская 2012; Ястребова, 1998), этот феномен предстает значительно более многослойным и не сводится к самоуправлению эмоциональными состояниями и проявлениями.

В контексте нашего исследования, посвященного эмоциональной культуре социального педагога, под данным феноменом мы понимаем модификацию общей эмоциональной культуры человека в профессиональной социально-педагогической деятельности. Как личностное образование, эмоциональная культура социального педагога включает в себя следующие содержательно-структурные компоненты:

- богатство и разнообразие эмоциональной сферы личности;
- аксиологический компонент, который состоит в принятии ценности эмоциональных состояний и проявлений человека и в ориентированности на создание условий для полноценной эмоциональной жизни детей и подростков;
- когнитивный компонент, предполагающий наличие у социального педагога знаний о способах регулирования своего эмоционального состояния, эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса, особенностях эмоциональной жизни школьника и самом феномене эмоций;
- действенно-практический компонент, который подразумевает умение регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления, способность к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональной экспрессии другого человека, умение устанавливать эмоциональный контакт с детьми, создавать положительный эмоциональный фон профессионального взаимодействия (Рачковская, 2011).

Таким образом, эмоциональная культура социального педагога не сводится только к управлению эмоциональными состояниями и проявлениями, хотя без этого она немислима.

Проблема управления эмоциями наиболее основательно рассмотрена в прикладных психологических исследованиях, среди которых важное место занимает психотерапия, а среди фундаментальных психологических исследований в первую очередь необходимо отметить психоанализ. Прежде, чем перейти к анализу различий во взглядах ученых на механизмы регуляции эмоций, следует выделить то общее, что их объединяет и позволяет создать фундамент базового представления о сущности и значении управления эмоциональными состояниями.

Во-первых, эмоциональное состояние человека оказывает значительное влияние на его психическое и соматическое здоровье, экстраполируется на процессы взаимодействия между людьми, на выполнение профессиональных обязанностей, что обуславливает необходимость развития навыков самоконтроля. Во-вторых, способность человека владеть собой определяется типом нервной системы, однако данную способность можно формировать с помощью адекватных методик, приемов, средств и техник. В-третьих, эмоциями трудно управлять

прямо, лучше это делать опосредованно. В-четвертых, в процессе эмоциональной саморегуляции большое внимание отводится рациональной компоненте, мышлению. В-пятых, управление эмоциональными состояниями в самом общем виде предполагает использование стратегий сдерживания или расширения потока эмоциональной информации.

Исходным моментом управления чувством большинство психологов считает расщепление монолитного недифференцированного аффекта (Я-чувство) на субъекта и его чувство, точнее говоря, вычленение чувства в качестве отдельного объекта, а не свойства внешнего мира: «Я испытываю страх, удовольствие», а не «Мир страшен или приятен» (Тхостов, 1999).

Большое значение в процессе управления эмоциями отводится их вербализации. Называние (определение) эмоций является результатом конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, при этом происходит осознание эмоции. Такая переработка способствует снижению физиологического компонента эмоций, в результате возрастает возможность управлять ими. Обучение человека приемам эмоциональной саморегуляции логично начинать с развития умения идентифицировать и описывать свои эмоциональные состояния. При этом они могут быть выражены не только в слове, но и в цвете, музыке, движении, как это предусматривает арт-терапия.

Следующий этап управления эмоциями - применение стратегий сдерживания или расширения потока эмоциональной информации, что главным образом происходит с помощью контролирующих мыслей. Так, защитная, ограничивающая эмоциональный опыт стратегия сопровождается мыслями типа «Не думай об этом», «Это не заслуживает моего внимания» и др. А такие мысли, как «Узнай об этом побольше», «Открой себя для этого чувства» свидетельствуют об открытости сознания для потока эмоций. Стратегию расширения потока эмоциональной информации при развитии профессионально значимой эмоциональной культуры социального педагога следует признать более конструктивной, поскольку параллельно с навыками эмоциональной саморегуляции, она развивает способность к эмпатии, значительно обогащает эмоциональный репертуар личности, чего нельзя сказать о случаях сдерживания эмоций.

Проиллюстрируем стратегию расширения потока эмоциональной информации конкретными примерами. Установлено, что многие аспекты регуляции настроения складываются автоматически, при этом определенный метаопыт эмоциональных состояний осознается человеком. Метаопыт настроения может воздействовать на выбор эмоциональных состояний через позитивное расширение внутреннего опыта личности. В этом плане Дж. Мейер приводит следующий психологический механизм регулирования эмоций (Андреева, 2006). Метаопыт переживания настроений, сложившийся как результат обобщения многих ситуаций, снабжает человека данными для построения имплицитной теории о тех ситуациях, которые могут вызывать определенные настроения. Например, если во время выполнения какой-либо деятельности возникло приятное настроение, то в будущем эта деятельность с большой вероятностью вызовет такое же настроение. На этом положении основывается известный психологический прием «опора на удачу в прошлом», который предусматривает обращение личности к собственному позитивному эмоциональному опыту в прошлом, что помогает вытеснить отрицательные переживания в настоящем.

Опора на описанный психологический механизм в процессе развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе предполагает освоение студентом профессиональных знаний на положительном эмоциональном фоне, создание условий для накопления позитивного эмоционального опыта при прохождении практики, культивирование социально ценных эмоций и чувств в процессе общения с преподавателями и др.

Можно регулировать настроение, ассоциируя себя с людьми, достигшими успеха в значимой для субъекта области, так нейтрализуются некоторые отрицательные эмоции, в частности, зависть. Этот психологический механизм действует, благодаря тому, что люди подсознательно стремятся «подкрепиться» информацией, способствующей формированию у них позитивных представлений о себе. Более того, человек даже может активно действовать на пользу другим людям, чтобы справиться с негативным представлением о себе и избавиться от отри-

цательных эмоций, сопровождающих это состояние, что может явиться одним из мотивов альтруистического поведения (Андреева, 2006, с. 82).

В целях преодоления негативных переживаний активно используется метод рационализации, который основан на положении о том, что интенсивные логические построения снижают силу аффективных состояний. Метод рационализации составляет основу многих техник эмоционального самоуправления. Ю.М. Орлов, разрабатывая концепцию саногенного мышления, предположил, что «любая эмоция, которую принято рассматривать в качестве чего-то спонтанно возникающего, как проявление бессознательного, на самом деле имеет точное определение на языке умственных операций, на языке определенной программы, в результате которой бессознательно и возникает некоторая эмоция, а человек осознает только ее результат» (Орлов, 2003, с. 3). Исходя из этого, он описал психическую структуру таких высших эмоций, как обида, вина, стыд, зависть, ревность с точки зрения «поведения ума», операциональных программ поведения, вырабатывающих определенную эмоцию.

«Саногенно размыслить» эмоцию в концепции Ю.М. Орлова означает разложить эмоцию на составляющие элементы, в результате чего она нейтрализуется и перестает быть пусковым механизмом для патогенной реакции организма. В целом, концепция саногенного мышления учит человека делать бессознательное - сознательным, развивая способность контролировать умственные операции, рождающие нежелательные эмоции.

При управлении эмоциональным самочувствием наряду со стратегиями расширения эмоциональной информации используются и стратегии сдерживания эмоций. Механизму сдерживания эмоций большое внимание уделяется в классическом психоанализе и в современных модификациях фрейдовской концепции аффектов (З. Фрейд, Д. Рапопорт, Э. Берн, Х. Дал, Э. Даффи, Р. Холт, Е. Шехтел), так как здесь изучаются в основном отрицательные аффекты и их негативное влияние на психику человека. На механизме подавления эмоций основывается классический аутотренинг. Этот механизм отражают основные требования, предъявляемые к построению формул самовнушения: четкость и лаконичность, отсутствие частицы «не», последовательность «хочу – могу – буду – делаю» и др.

Метод словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека (СОЭВУС), разработанный Г.Н. Сытиным (Сытин, 1991), является одной из модификаций классического аутотренинга. При использовании этого метода эмоциональное состояние человека регулируется через усвоение специально разработанных настроев, представляющих целесообразную последовательность наиболее эффективных словесных формул управления психическим состоянием. Основными принципами построения настроев являются: позитивное содержание настроения; словесные формулировки должны вызывать яркие образные представления; настрои основываются на положительных утверждениях и составляют форму настоящего времени.

Особую эффективность для управления эмоциями аутотренинг обретает в сочетании с техникой релаксации, предусматривающей физическое, а затем и психическое расслабление посредством выполнения системы специальных упражнений («Дыхание», «Внутренний луч», «Дерево» и др.). Для регулирования эмоционального состояния в настоящее время активно используются некоторые разновидности психотерапии: музыкотерапия, изотерапия, библиотерапия, смехотерапия, сущность и процедурная сторона которых достаточно хорошо описаны в научной и популярной психологической литературе.

Подводя итог сказанному, отметим, что процесс становления профессионально значимой эмоциональной культуры социального педагога с неизбежностью предполагает формирование того содержательно-структурного компонента данного феномена, который связан со способностью управлять своими переживаниями. Способность к эмоциональной саморегуляции может развиваться спонтанно: в результате возрастных изменений в эмоциональной сфере человека, в процессе накопления им жизненного и профессионального опыта, под влиянием других обстоятельств.

Особенно эффективно эта способность формируется в период юности, для которого, с одной стороны, характерна высокая интенсивность эмоциональной жизни, а с другой, актуализация

процессов самовоспитания относительно всех сфер и качеств личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э. Эрикссон, Р.С. Немов, П.М. Якобсон). Именно на этот период приходится процесс профессиональной подготовки социального педагога.

Процесс профессиональной подготовки содержит широкий арсенал средств, для приобщения социального педагога к культуре управления своими эмоциями. Особая роль в этом отношении отводится блоку базовых психолого-педагогических дисциплин, поскольку их содержание в большей степени адекватно сущности предмета, они наиболее приближены к предстоящей профессиональной деятельности социального педагога и играют стержневую роль в формировании у него профессионального сознания (Рачковская, 2015). Знакомить со способами эмоциональной саморегуляции призваны элективные курсы, которые включены в учебные планы подготовки социальных педагогов: «Эмоциональные аспекты социально-педагогического процесса» (МГОУ, 2011), «Эмоциональная культура социального педагога» (МГОУ, 2012).

### **Литература**

Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 78-86.

Кулеба О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего образования: 60-90-е годы 20 века. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Москва, 2000.

Орлов Ю.М. Саногенное мышление. М.: Слайдинг, 2003.

Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе. М.: Изд-во МГОУ, 2011.

Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика. Дисс... докт. пед. наук. М., 2012.

Рачковская Н.А. Толерантность как характеристика личности педагога инклюзивного образовательного пространства // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории. Сб. науч. трудов. М., 2015. С. 85-88.

Сытин Г.Н. Животворящая сила. М.: Энергоатомиздат, 1991.

Тхостов А.Ш. Феноменология эмоциональных явлений // Вестник Московского. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. №2. С. 3-14.

Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов. Дисс... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.

## **ЗАДАЧИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Е. А. Саломэ**

**Авторский консультативный сервис «Кем быть или не быть?»,  
Санкт-Петербург, Россия**

В статье представлены результаты анализа практической деятельности консультативного сервиса, ориентированного на оказание услуг психологического консультирования по вопросам профессионального самоопределения. Выводы, сделанные в результате проведенного анализа, опираются на широкое поле теоретических наработок, как классических отечественных авторов, так и зарубежных подходов. В работе предлагается по новому взглянуть на классическое понимание задач практической психологии. Контекст функционирования общества сильно трансформировался в последние 20 лет, в связи с этим трансформировались принципы взаимодействия человека с обществом. Таким образом, критичное отношение отрасли практической психологии к своим задачам и подходам становится актуальным. Предложенные идеи обсуждаются на примере консультаций в сфере профессиональной самореализации.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, требования общества, деятельность, субъект деятельности, практическая психология, экзистенциальные данности.

## OBJECTIVES OF PRACTICAL PSYCHOLOGY IN MODERN SOCIETY

E. A. Salome

Author's advisory service "What to be or not to be?", St. Petersburg, Russia

The article presents the results of the analysis of the practical activities of the advisory service, focused on the provision of psychological counseling services on issues of professional self-determination. The conclusions drawn as a result of the analysis are based on a wide field of theoretical developments, both classical native authors and foreign approaches. The paper suggests new ideas of the classical understanding of the problems of practical psychology. The context of the functioning of the society has been greatly transformed in the last 20 years, in this connection the principles of interaction between man and society have been transformed. Thus, the critical attitude of the branch of practical psychology to its tasks and approaches becomes current. The proposed ideas are discussed on the example of consultations in the field of professional self-realization.

Keywords: professional self-realization, requirements of society, practice, activity, subject of activity, practical psychology, existential givenness.

Признаком адекватного развития любой отрасли знаний и практики является наличие адекватной критики к своей эффективности и сомнений в актуальности подходов и понимания проблематики. Уделим более пристальное внимание процессам, реализующимся в сфере практической психологии. С какой проблематикой сталкиваются современные практические психологи? С какими новыми задачами им приходится иметь дело в ежедневной работе с людьми, направленной оказание психологической поддержки. Описывая ситуацию в общем виде, можно сказать, что этот специалист помогает человеку построить взаимодействие между условно сохранным «Я» и неким обществом, которое расщепляется на отдельных людей, институции, задачи, представления и многие другие элементы реального или умозраительного свойства. Какие изменения произошли в принципах функционирования общества в последние десять лет, и как это отразилось на задачах работы психологов? Процессы глобализации, «стартовавшие еще в первой трети» 20 века (McLuhan, 1962), сейчас являются бесспорной реальностью для подавляющего большинства жителей планеты. А общество, связанное всемирной сетью интернет, из стабильного, определенного, категоричного превратилось в изменчивое, непредсказуемое, полемичное (Нордстрем, Риддерстрале, 2002).

Это привело к кризису сразу с обеих сторон описанного выше взаимодействия. С одной стороны, личность, сформированная одними законами и ритмами функционирования общества, вынуждена ожидать от себя эффективности в обществе, реализующем себя уже совсем по другим законам. И таким образом сохранность «Я», равно как и критерии оценки этой сохранности, оказываются под большим вопросом.

С другой стороны, значительная группа помогающих методов (тренинги, тесты, деловые игры, процедуры асессмента) направлены на повышения уровня соответствия человека обществу, через обучение грамотному поведению. Но сами требования общества не стабильны. Существенно расширился набор возможных версий правильного и эффективного. Потерялась однозначность направления вектора, ориентированного на «социальный успех». Эта отрасль также переживает серьезный кризис.

Одной из сфер, где трудности взаимодействия человека и общества проявляются наиболее ярко, является пространство профессиональной самореализации. Предметом психологического исследования становится человек, как субъект деятельности. Именно в этом поле необходимость строить эффективное взаимодействие человека с обществом особенно важно, так как от него зависит финансовый достаток, и доступность ресурсов для управления всеми остальными сторонами жизни.

В каких направлениях нам представляется возможным вести поиск идей и инструментов, для формирования стратегии помощи человеку? Основная задача на первом этапе, на наш

взгляд, - исключить социальный контекст. Это необходимо для того, чтобы сузить круг вопросов и элементов для анализа, стабилизировать личность, и обратиться к ресурсам, лежащим вне поля проблемного взаимодействия. Для этого логичным видится искать некие сквозные элементы и свойства индивидуума.

На наш взгляд, основные принципы формирования деятельности константны, и общество накладывает отпечаток лишь на «рельеф» деятельности (знания, умения, навыки). Эта идея имеет широкое поле для дискуссии. Близкие взгляды постулируются разными авторами классических отечественных подходов к проблеме деятельности (Ананьев, 1968; Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 2000; Эльконин, 1989). На уровне практики это знание разрешает нам сделать интересный «маневр». Заглянув в самую логику формирования деятельности, в ее первоисточники досоциального этапа развития человека, есть возможность альтернативно взглянуть на ресурсы личности, перспективы ее развития и возможности перегруппировки опыта.

Известно, что все базовые психические процессы проявляются в деятельности (Ананьев, 1968). Человек осуществляет деятельность, традиционную для микро- и макросоциума, в который он включен, своим особым, неповторимым образом. Эта уникальность является следствием, как психофизиологического своеобразия человека, так и формируется под воздействием неповторимых особенностей среды. Например, ее бытовые аспекты, особенности семьи, культурно-исторические, социальные и даже географические подробности той системы, которая является его внешним миром. Исследуя личность и индивидуальность в таком ракурсе, мы получаем «субъективную картину» общества, запечатленного во внутреннем мире человека. На наш взгляд, эта картина, а не «объективная картина» общества, становится более гуманной и просторной основой, в рамках которой мы формируем систему координат, критерии эффективности, уникальные границы консультативного контракта психологической помощи. Такой подход позволяет не только купировать невротическое восприятие взаимодействия человека с обществом, но и обрисовать перспективы дальнейшей психологической работы.

Погрузившись так глубоко, выйдя за пределы восприятия человека через призму навязанных социальных оценок, мы можем в этом новом русле поставить перед ним вопрос о его направленности. Вопрос звучит: «Кто я?», «Кто я в деятельности?», и формирует возможность определять свою жизнь с опорой на себя, размышлять о своей эффективности и одновременно о «созвучности» своего опыта, своему же субъективному ощущению своей предрасположенности.

В этот момент размышления о содержании профессиональной самореализации из инструментальной периферийной задачи трудоустройства перетекают в русло размышлений о целостной самореализации личности. И этот же вопрос «Кто я?» переносит нас из дискуссии в рамках социально психологических практик, ориентированных на формирование навыков взаимодействия в проблемное поле экзистенциальной психологии и психотерапии.

Исследуя своеобразие своей личности и специфику своих психических процессов, человек вынужден признать эту реальность экзистенциальной данностью. «Я субъекта деятельности» объективно существует, многие его элементы нельзя существенно скорректировать, с ними необходимо смириться, ими обязательно воспользоваться, и потенциально постараться превозмочь.

Следующей задачей при построении русла психологической помощи является необходимость формирования вектора «Я» в контексте внешней жизни. Но как снова не попасть в «ловушку» социального запроса нестабильного изменяющегося общества? Нам представляется, что этого можно достичь, если пренебречь всеми подробностями социальных задач, и перейти сразу к попыткам соотнести индивидуальное «Я» с фундаментальными законами человеческого бытия. «Во главе угла» оказывается обсуждение таких аспектов как скоротечность, необратимость, конечность жизни; потребность в отражении в других; фатальная ответственность за себя, свои результаты, свое восприятие. Такой подход позволяет переместить внимание с запросов другого на собственные потребности, и укрепить сквозные структуры личности, задействованные в любых типах взаимодействия. Идеи, предложенные экзистенциальными психологами (Ялом, 1999), оказываются востребованными в рамках этой работы, с учетом адаптации под имеющийся предмет обсуждения. Все основные вопросы экзистенциальной психологии находят свое отражение в деятельности. И, таким образом, трансформируя

подход человека к деятельности, на наш взгляд, психолог имеет шансы изменить отношение человека к самому себе и к бытию в целом. Для человека повышение эффективности своей реализации в деятельности становится интересным, не только ради расширения своих материальных возможностей, но и как возможность взглянуть на содержание и цель своей жизни в самом широком поле восприятия.

Возвращаясь к началу разговора, как можно сформулировать задачи практической психологии, если предположить, что они должны чутко реагировать на объективную динамику принципов функционирования общества? Основной задачей практической психологии, на наш взгляд, является оказание помощи увеличивающей стабильность человека в контексте социальной жизни без потери гибкости личности. И поиск возможных инструментов и решений может идти как в области изучения деятельности как интегральной характеристики личности, содержащей в себе все уровни личности от психофизиологии до терминальных ценностей, так и в области обсуждения экзистенциальной проблематики, с целью увеличить ощущение ценности жизни.

### **Литература**

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.  
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.  
Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002.  
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.  
Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.  
Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: НФ «Класс», 1999.  
McLuhan M. The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. Routledge & Kegan Paul, 1962.

## **АДАПТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ – ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

**В. В. Тимохин**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Адаптация к окружающей среде в современной психологии рассматривается с множества позиций, что определяется различными подходами к самому понятию «среда». Мы предлагаем рассматривать среду с позиции этничности, как системы адаптации людей к природным условиям проживания, включающей в себя биологические и культурные механизмы такой адаптации. Совокупность климато-географических, антропо-биологических и социо-культурных этнических признаков, на наш взгляд, наиболее полно описывает среду проживания человека и именуется этносредой. Система отношений человека к этим элементам этносреды носит название «этноид». Этноид уникален для каждого человека и его соотнесение с определенной эталонной этносредой может служить оценкой степени адаптированности к ней и наметить направления необходимой адаптации, необходимость которой возникает в ситуациях развития, миграций или изменений в самой среде.

Ключевые слова: адаптация к среде, этносреда, система отношений, этноид, этническая функция, этнофункциональный подход.

## HUMAN ADAPTATION TO NATURAL AND CULTURAL ENVIRONMENT – ETHNOFUNCTIONAL APPROACH

V. V. Timokhin

Kosygin Russian State University, Moscow, Russia

Adaptation to the environment in modern psychology is viewed from a variety of positions, which is determined by different approaches to the very notion of "environment". We propose to consider the environment from the position of ethnicity, as a system of people's adaptation to natural living conditions, which includes biological and cultural mechanisms for such an adaptation. The aggregate of climatic-geographical, anthropological-biological and socio-cultural ethnic features, in our view, most fully describes the environment of person's residence and is called ethnicity. The system of human relations to these elements of ethno-environment is called "ethnoid". The ethnoid is unique for each person and its correlation with a certain reference ethnos environment can serve as an assessment of the degree of adaptation to it and outline the directions of necessary adaptation, the necessity of which arises in development situations, migrations or changes in the environment itself.

Keywords: adaptation to environment, ethno-environment, system of relations, ethnoid, ethnic function, ethnofunctional approach.

Одним из важных интегративных показателей, семантически связанным с понятиями «здоровье», «счастье», «самоактуализация» и т.п., наряду с другими, может являться и адаптированность человека к среде проживания. Адаптация как процесс и адаптированность, как состояние, могут изучаться многими науками и, при разных взглядах, мы можем увидеть различные подходы к пониманию среды как таковой. Данная статья посвящена тому, что в психологии может пониматься под средой, как психика человека связана со средой и адаптируется к ней, как можно диагностировать и корректировать уровень этой адаптации либо дезадаптации.

Методологической основой для предложенных теоретических построений послужила этнофункциональная парадигма в психологии, автором которой является Александр Владимирович Сухарев (Сухарев, 2008). Данный подход, на наш взгляд, позволяет, в целях целостного изучения человека, объединить в едином смысловом поле природную, социальную и культурную составляющие среды. Это возможно благодаря использованию в качестве средообразующего элемента такого образования, как этнос, который может быть объективно описан с помощью трех групп этнических признаков: климато-географической, антропо-биологической и социо-культурной (Бромлей, 1983).

Мы будем рассматривать этничность именно как систему адаптации группы людей к климато-географическим условиям проживания. Климат и география диктуют биологическое приспособление, выработку соответствующих им вида хозяйствования, типа питания, одежды, жилища. Все это не только порождает культуру в широком смысле (содержание сказок, мировоззрение, особенности социальных отношений, языка и т.п.), но и формирует новую, целостную среду, которую мы называем этносредой. Причем, в процессе формирования этносреды, зачастую преобразуются даже изначальные природные условия. Например, такие элементы классического русского пейзажа, как поля, перелески, тенистые пруды, являются антропогенными, хотя, в рамках русской этносреды, воспринимаются как природные.

Важная особенность этносреды заключается в том, что она не только требует адаптации к себе, но и содержит механизмы такой адаптации (через бытовую культуру, мировоззрение, воспитание и т.п.). Кроме того, на наш взгляд, понятие этносреды обладает двумя важными преимуществами, делающими его, скажем так, методологически удобным для использования в психологических исследованиях. Во-первых, каждая конкретная этносреда во всей своей целостности может быть объективно описана с использованием данных таких наук, как этнография, география, культурология, история, биология, филология, лингвистика и других. Что чаще всего позволяет обойтись без дополнительных эмпирических исследований при описании некоторой «эталонной» этносреды, адаптацию к которой мы исследуем в данный момент.

Во-вторых, каждая этносреда может быть легко поименована по этнониму народа, ее создавшего, что избавляет от необходимости длительных описаний. Так, например, большую часть средней полосы России мы можем обозначить как «русская этносреда», имея в виду, что основная часть климато-географических, антропо-биологических и социо-культурных признаков, связанных с адаптацией к ней, принадлежат к этносу, носящему этноним «русский».

Особую проблему в изучении этносред и адаптации к ним вызывает то, что, как и всякая динамическая система, они постоянно развиваются, интегрируя в себя элементы, ранее им не присущие (примером здесь может послужить картофель, интегрировавшийся в европейские этносреды относительно недавно по историческим меркам), при сохранении уже бывших элементов, пусть их актуальность уже предельно низка или значение изменилось (примерами здесь могут служить гужевой транспорт, народный костюм, устройство традиционного жилища) (Генералова, Ягодковская, 2016; Рудакова, Ягодковская, 2015). Таким образом, адаптация к этносреде происходит постоянно и, в норме, не замечается людьми. Исключения составляют ситуации резких изменений в этносреде (климатических или культурных), развитие ребенка и миграции.

Наиболее важным и, можно сказать, нормативным случаем активной адаптации к этносреде является развитие ребенка. Данная ситуация интересна тем, что имеет культурные механизмы адаптации, составляющие воспитание, относительно уникальное в каждой этносреде. Под воспитанием мы понимаем процесс межпоколенческой передачи культуры (Шапорева, Выдрин, 2003). Именно в этом процессе, согласно этнофункциональной парадигме, отражается история развития этноса и, соответственно, этносреды (Сухарев, 2008). Концепция этнофункционального психического развития строится на том, что каждый человек в своем развитии проходит те же содержательные стадии, что и этносреда, в которой он живет. Разумеется, такой подход реализуется не буквально, как в концепции Стенли Холла, а в некотором теоретическом приближении.

При этом, с позиций этнофункционального подхода, основным показателем адаптирующего воспитания является сочетание двух факторов: содержания воспитательных воздействий, согласованное с эталонной этносредой, и сензитивный возрастной период, в котором это содержание оказывает максимальный эффект (Шапорева, 2006). Такие сензитивные возрастные периоды выделены в этнофункциональные стадии психического развития. Например, для русской этносреды возраст от 0 до 2-х лет является возрастом первичного «окультуривания» с помощью простейшей бытовой культуры и языка; с 2-х до 5-ти лет основным содержанием являются образы природы, народные сказки и мифы; с 6-ти до 8-ми лет – религиозная и светская этика; с 9-ти лет и старше – научные и технические знания. Нетрудно заметить, что в данном подходе реализуется принцип постепенности – в процессе развития ребенок адаптируется к среде с помощью выработки отношения к этническим признакам, присущим все большему количеству этносред.

На психологическом уровне, методологически, адаптация к этносреде, ее диагностика и коррекция, могут быть проведены с использованием такой категории, как «отношение» (Мясищев, 2004). Каждое отношение можно рассматривать с трех сторон: когнитивной, аффективной и поведенческой. Система отношений каждого конкретного человека к этническим признакам будет отличаться от идеальной, теоретически сконструированной этничности, соответствующей некой эталонной этносреде, и, поэтому носит название «этноид» (Сухарев, 2013). Содержание этноида человека выявляется с помощью «Структурированного клинического этнофункционального интервью» (Тимохин, 2002), являющегося разновидностью принятого в психологии метода глубинного или индивидуального интервью (Медведева, 2015). В процессе данного интервью выявляется система отношений человека к различным этническим признакам.

Для оценки отношений как адаптирующих либо дезадаптирующих относительно эталонной этносреды, согласно этнофункциональной парадигме, отношениям присваивается этническая функция, этноинтегрирующая, если они объединяют человека с этносредой и этнодифференцирующая, если разъединяют. Наличие этнодифференцирующих отношений назы-

вается этнофункциональным рассогласованием (Сухарев, 2008). Эталонная этносреда выбирается в зависимости от цели исследования или коррекции. Чаще всего, если поставлена цель адаптации, выбирается этносреда, соответствующая месту проживания человека.

В принципе, любому отношению человека может быть присвоена этническая функция, ибо все, что попадает в поле культуры, так или иначе, ассимилируется ей. Также, определенные отношения могут быть присущими всем этносредам на земле, и адаптировать к ним. И тогда рассогласование такого отношения будет дезадаптировать человека во всех этносредах. Но чаще всего, в практике, мы встречаемся со случаями, когда рассогласованными являются лишь некоторые отношения, объединяя человека, при этом с этносредой, в которой он не проживает, и, следовательно, задача адаптации к которой перед ним не стоит. Зачастую, в целях адаптации, такие люди объединяются в субкультуры, внутри которых, в окружении других людей со схожими этноидами, им адаптироваться легче. Можно даже наблюдать некоторые комплексы схожих отношений: нелюбовь к местному (например, московского региона) климату, культуре и типу питания и предпочтение ему тропиков, абстрактно-европейской культуры и смеси средиземноморской кухни и кухни юго-восточной Азии. Часто это связано с недостаточно целостной, диффузной идентичностью (Саакян, Ягодковская, 2016), эмиграционными намерениями (Плющ, Басманова, Лисневская, 2014), невротизацией (Сухарев, Степанов, 2006).

Восстановление отношений с этносредой происходит постепенно в рамках этнофункциональной психотерапии (Шапорева, 2002) и наиболее важным в этом процессе является нацеленность на адаптацию, нежели актуальная система отношений. Так, например, если проблема адаптации к определенной этносреде возникает вследствие миграции, в этноиде человека должны вырабатываться отношения к этническим признакам среды проживания (информированность, положительное эмоциональное отношение и правильные навыки поведения) при сохранении положительного отношения к родной этносреде, в которой человек вырос. Также большей адаптации к этносреде проживания может способствовать учет культурных и антропологических особенностей в процессе образования.

## Литература

Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983.

Генералова Т.В., Ягодковская И.В. Психологические аспекты верховой езды // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей. 2016. С. 25-28.

Медведева Г.И. Индивидуальное интервью в качественном исследовании // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сб. мат-лов юбилейной конф.: В 5 т. Т.1 / отв. ред. Д.Б.Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015.

Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Академия педагогических и социальных наук. 2004.

Плющ А.Н., Басманова Н.И., Лисневская А.А. Связь субъективной картины мира с эмиграционными намерениями // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 52-64.

Рудакова И.Д., Ягодковская И.В. Социокультурная роль домашних животных в жизни горожан (историко-психологический аспект) // Вестник славянских культур. 2015. Т.38, №4. С.70-80.

Саакян Д.С., Ягодковская И.В. Этническая идентичность в поликультурном мире // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей. 2016. С. 145-148.

Сухарев А.В. Этнофункциональный аспект воспитания и психотерапии. М.: Российская акад. образования; Московский психолого-социальный ин-т, 2008.

Сухарев А.В. Этнофункциональный анализ психической адаптированности коренных народов камчатского края: чукчей, коряков и русских камчадалов // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 3. С. 36-50.

Сухарев А.В., Степанов И.Л. Этнофункциональный аспект особенностей развития депрессивных расстройств // Журнал прикладной психологии. 2006. № 3. С. 102-112.

Тимохин В.В. Методика выявления этнофункциональных рассогласований и нарушений психического онтогенеза // Журнал прикладной психологии. 2002. №3. С. 12-17.

Шапорева А.А. Клинический случай успешной этнофункциональной психотерапии в онкологической клинике // Журнал прикладной психологии. 2002. №4-5. С. 28-29.

Шапорева А.А. Роль этнической функции содержания воспитательных и психокоррекционных воздействий в психической адаптации детей и подростков // Журнал прикладной психологии. 2006. №6 (3). С. 123-135.

Шапорева А.А., Выдрина К.А. Аналитический обзор концепций психического развития человека с учетом современной культурно-исторической ситуации // Журнал прикладной психологии. 2003. №4-5. С. 43-58.

## **СПЕЦИФИКА ИГР ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВЕРХОВОЙ ЕЗДОЙ**

**В. В. Тимохин, И. В. Ягодковская**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

Работа посвящена спонтанной игровой деятельности детей, воспринимающих лошадь, как члена малой группы. Этноинтегрирующая функция лошади позволяет использовать ее в психокоррекционной и психопрофилактической деятельности с использованием психологических игр.

Ключевые слова: игровая деятельность, психокоррекция, психопрофилактика, сюжетно-ролевая игра, этнофункциональная парадигма, межвидовое взаимодействие.

## **SPECIFICATION OF GAMES OF CHILDREN DOING HORSE RIDING**

**V. V. Timokhin, I. V. Yagodovskaya**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The work is devoted to the spontaneous playing activity of children perceiving a horse as a member of a small group. The ethno-integrating function of a horse may be used in psycho-correctional and psycho-preventive activities using psychological games.

Keywords: playing activity, psychocorrection, psychoprophylaxis, role-playing game, ethno-functional paradigm, interspecies interaction.

Понятие игровой деятельности, пожалуй, является одним из самых сложных в психологии. Это явление не обошли вниманием все самые крупные психологи в истории мировой науки. Функции, становление и развитие игровой деятельности, а также возможность использовать ее в педагогическом и психокоррекционном процессе, исследование игровой деятельности, в качестве психодиагностического маркера привлекает внимание педагогов и психологов самых различных направлений.

По утверждению Д.Б. Эльконина "содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественные отношения между людьми" (Эльконин, 1999). А.В. Запорожец писал: "Чтобы сюжетно-ролевая игра появилась, ребенку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести умение разыгрывать известные сюжеты и подчиняться правилам игры... Именно потому, что этот процесс происходит стихийно, без сознательно поставленных педагогических целей, он производит впечатление спонтанного и часто трактуется именно так в литературе" (Запорожец, 1978).

Наша работа посвящена обсуждению спонтанных игр детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста, занимающихся верховой ездой. Особенностью этой группы детей является то, что они приходят в конные клубы в основном имея идеальное, позитивное, мифологическое представление о лошади, сформированное на основе сказок, песен, былин. В истории народов, проживающих на территории нашей страны, лошадь занимала значительное место с древнейших времен. Образ лошади в народных сказках всегда положителен – это образ помощника и защитника, почти человека, а иногда и более могущественного, чем человек. Изображения лошадей окружали человека с младенчества – это и коньки крыш, и вышитые полотенца, иконы с образами всадников – святых, и детские традиционные игрушки, перешедшие и в наше время. Следовательно, историческое самосознание нашего народа не мыслится вне образа лошади и веками укоренившиеся представления о коне не могли исчезнуть из сознания народа за считанные поколения «безлошадных» детей. Поэтому, опираясь на этнофункциональную парадигму (Сухарев, Тимохин, Шапорева, 2004), мы полагаем, что стремление общаться с лошадью является нормальной стадией формирования личности в нашем регионе, а образ лошади является этноинтегрирующим образом нашей культуры (Сухарев, Калишенко, Лаврова, 2009). Получая возможность активно взаимодействовать с животным, большинство детей очень быстро включаются в процесс, образуя малую межвидовую группу и довольно быстро научаются понимать поведение коней, хотя и дают ему антропоморфную интерпретацию. Это становится возможным благодаря подготовленности детей к восприятию коня, как значимого другого, а также особенностям лошади, прошедшей длительную коэволюцию с человеком и способной на него ориентироваться (Величко, 2005, Панов, 2016). Соответственно, в клубах формируются группы детей, взаимодействующих между собой до и после занятий и малые группы, включающие в себя тренера, всадника и животное до, во время и после занятий. Не смотря на то, что в малых тренировочных группах всадник может работать с разными лошадьми, всегда на конюшне есть лошадь, с которой у ребенка складываются свои, личные отношения. Лошадь выступает в качестве объекта привязанности (Ионов 2008).

Таким образом, ребенок, придя на конюшню с неким готовым идеальным образом коня, оказывается включен во взаимодействие с другими детьми, тренером и конями. Все эти факторы, безусловно, оказывают на него воздействие, проработка которого должна происходить в детских играх, так же, как проживание школьной ситуации происходит у младших школьников во время игр «в школу». Однако во время спонтанных коллективных игр дети конных клубов имитируют не действия людей, а поведение лошадей. Складывается впечатление, что образ человека в этих играх не присутствует. Дети имитируют аллюры, движения, особенности взаимодействия с лошадьми и людьми, причем, в качестве человека в этих играх может временно выступить другой ребенок, изображающий в это время другую лошадь – отвлечется от своей роли – погладит или угостит виртуальным лакомством попрошайничающего «коня» и вернется к своим «конским» делам. Поведение ребенка «коня» в таких играх довольно точно имитирует поведение того животного, которое он изображает, социальная роль в группе «коней» будет приближена к роли изображаемой лошади, далеко не всегда соответствуя роли ребенка в детской группе, что соответствует представлениям о жестком подчинении правилам в детской игре. Происходит видимая смена социальных ролей – детская группа – одни взаимоотношения, «табун» - другие. В качестве людей в такие игры дети могут включать взрослых, имитируя обращение к ним с помощью способов, доступных лошадям. В этих играх не встречается имитация работы тренера, всадника, хотя действия, выполняемые детьми, напоминают происходившее на тренировках – преодоление препятствий, движение различными аллюрами по определенной схеме, отказ от прыжка, попытки встать «на свечку» и т.п.

Не все дети включаются в подобные игры. Те, кто не включаются, как правило, попадают в клубы по настоянию родителей, не имея сформированного положительного образа лошади и надолго в клубах не задерживаются. Мы не встречали игр, имитирующих спортивную деятельность у детей, занимающихся другими видами спорта. Не играют подобным образом и дети, занимающиеся лечебной верховой ездой (ЛВЕ). Дефицит игровой деятельности связан

с отставанием в развитии и проблемами с обучением (Соболева, 2009). Видимых причин отсутствия подобных игр у детей из групп ЛВЕ несколько – решение о занятиях принимает взрослый, у ребенка ограничены физические возможности, у ребенка нет сформированного заранее положительного образа лошади и, наконец, ребенок на занятиях ЛВЕ использует лошадь, скорее, как тренажер, а не субъект взаимодействия, в результате чего не происходит формирования малой группы с участием лошади, не формируются эмоциональные связи, направленные на коня, которые могли бы значительно усилить положительный эффект от занятий. Особенности формирования игровой деятельности у детей с ДЦП изучались О.Н. Красильниковой. Показана необходимость обучения таких детей игре (Красильникова, 2015). ЛВЕ нередко рекомендуется детям с расстройствами аутистического спектра, но включение таких детей в работу не всегда представляется возможной. Е.Янушко (Янушко, 2004). Полагаем, что анализ спонтанных игр обычных детей, занимающихся в конных клубах, даст возможность разработать соответствующие приемы обучения игре с последующим включением в занятия для детей, занимающихся ЛВЕ. В работах А.Е. Соболевой дано теоретическое обоснование необходимости применения игры в психокоррекционной работе (Соболева, 2009). Использование этносогласованного животного с предварительной игровой проработкой образа может быть очень успешным при работе с дезадаптированными детьми и при психопрофилактической работе (Шапорева, 2006). Тем более, что имеется положительный опыт использования лошадей в психотренингах (Доронина, 2016).

Мы полагаем, что для успешной психокоррекционной работы с использованием лошадей была бы важна разработка предварительных занятий на основе традиционного фольклора, формирующих положительный образ лошади, усиление положительного взаимодействия с конями и включение детей коррекционных групп в имитационные игры, помогающие усилить эмоциональный компонент взаимодействия внутри группы.

### **Литература**

- Величко А.А. Природа у колыбели человечества // Природа. 1985. № 3. С. 35-45.
- Доронина Т.В. Иппо-тренинг: социально-психологический тренинг с участием лошадей // Социальная психология и общество. 2016. №3. С.135-147.
- Запорожец А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.
- Ионов И.И. Представление о лошади как объекте привязанности у участников иппотерапии. Автореф. дисс... канд. психол. наук, М., 2008.
- Красильникова О.Н. Особенности игровой и других видов деятельности дошкольников с ДЦП: <https://infourok.ru/statya-osobennosti-igrovoy-i-drugih-vidov-deyatelnosti-doshkolnikov-s-dcp-442293.html>.
- Панов В.И. Коммуникативные взаимодействия в межвидовой группе «человек –домашнее животное в контексте эконпсихологического взаимодействия // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. №1. С.60-70.
- Соболева А.Е. Коррекция высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития средствами игровой деятельности. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009.
- Сухарев А.В., Калишенко В.Д., Лаврова В.А. Этнофункциональная концепция образования // Вестник славянских культур. 2009. Т.2. С.91-98.
- Сухарев А.В., Тимохин В.В., Шапорева А.А. Этнофункциональный подход в детской онкологии // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 37-51.
- Шапорева А.А. Роль этнической функции содержания воспитательных и психокоррекционных воздействий в психической адаптации детей и подростков // Журнал прикладной психологии. 2006. №6. С.123-135.
- Эльконин Д.Б. Психология игры //М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999.
- Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. М., 2004.

## **ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПОРТСМЕНА**

**В. Б. Токарева**

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия**

В результате теоретического и эмпирического исследования доказано, что локус контроля в структуре деятельности спортсмена является профессионально важным качеством, так как способствует успешному усвоению профессиональной деятельности, которая определяется результативностью, достижением высоких спортивных результатов, а также является системообразующим качеством.

Ключевые слова: локус контроля, экстернальность, интернальность, эмоциональный интеллект, спортивная деятельность.

## **LOCUS OF CONTROL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AT DIFFERENT STAGES OF ATHLETE'S PROFESSIONAL FORMATION**

**V. B. Tokareva**

**Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia**

As a result of theoretical and empirical research, it is proved that the locus of control in the structure of the athlete's activity is a professionally important quality, as it contributes to the successful assimilation of professional activity, which is determined by the effectiveness, achievement of high sports results, and is a system-forming quality.

Keywords: locus of control, externality, internality, emotional intelligence, sports activity.

Психологическая подготовка является неотъемлемой частью многопланового процесса предсоревновательной деятельности, всеми сторонами которой руководит тренер. Одной из главных задач тренера становится научить спортсменов самостоятельно управлять своим психическим состоянием и поведением на соревнованиях. Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные качества личности спортсмена и учитывать их в процессе спортивной тренировки, предсоревновательной подготовки. Хорошо подготовленный спортсмен должен обладать хорошей психикой, которая определяет его эмоциональную устойчивость и психическую надежность в спортивной деятельности.

Выделяют несколько этапов спортивной деятельности, каждый из которых имеет некоторые психологические особенности в соответствии с возрастом. На этапе роста (оптации) основное внимание уделяется формированию интереса к спорту, правильной спортивной мотивации, нравственных и волевых качеств, а также специфических, необходимых в спорте (трудолюбие в тренировке, дисциплинированность, чувство ответственности, уважение к тренеру и товарищам по команде) положительных межличностных отношений в спортивных кругах. На этапе исследования делается на развитие спортивного интеллекта, нормировании волевых качеств характера, улучшение взаимодействие в спортивной команде, развитие оперативного мышления и памяти, создание общей психической подготовленности, а также способности к саморегуляции. На этапе упрочнения карьеры и сохранения достигнутого можно объединить, так как основное внимание на этих двух этапах уделяется совершенствованию волевых черт характера, специализированных восприятий, сложных сенсомоторных реакций и оперативного мышления. На заключительном этапе карьеры спортсмены делятся опытом с начинающими атлетами, где занимаются морально-психологическим просвещением спортсменов.

На первом этапе становления юного спортсмена его психологически готовит тренер, чуть позже обычно подключаются родители, а потом и сам спортсмен, повзрослев, получив

соревновательный и жизненный опыт, стремится выработать свою индивидуальную технологию – свой предстартовый «настрой» и способы коррекции негативных состояний и грамотно проанализировать свои поступки, действия.

В структуре действия можно выделить компоненты, такие как принятие решение, реализация, контроль и коррекция. Все это компоненты неразрывно связаны друг с другом в следствии этого можно говорить о том, что локус контроля как некий процесс оценивания ситуация, оценивания действий субъекта является ценностно-ориентированным показателем, без которого не обходится любая деятельность, он проникает во все компоненты структуры и действия, тем самым давая возможность личности как таковой проявлять свою активность. Перед субъектом деятельности будет всегда стоять выбор принятия ответственности за свои решения, использование ресурсов включаться в деятельность, либо относится к своей профессиональной деятельности «спустя рукава». Это может охарактеризовать локус контроля как особый метапроцесс.

Спорт является деятельностью по обеспечиванию процесса персонализации в системах, куда он оказывается помещенным в качестве фермента такого типа. Спортивная ситуация – это особый вид организационной ситуации, где в структуре определенное место занимает личность самого спортсмена, обладающего профессионально важными качествами. Локус контроля в этой структуре направлен на выяснение степени активности спортсмена в достижении своих целей (где одним из показателей будет выступать мотивация достижения), уровень развития личной ответственности за происходящее с ним события, меры независимости от общего дела и самостоятельности поведения (направленность личности), а также регулирования своих и чужих эмоциональных состояний (эмоциональный интеллект). Поэтому локус контроля может выступать как базовое профессионально важное качество спортсмена, которое имеет взаимосвязи со всеми остальными показателями.

Целью нашего исследования было изучение уровня субъективного контроля и эмоционального интеллекта у хоккеистов различных возрастных групп. В исследовании приняли участие 60 человек, из них: обучающиеся СДЮШОР хоккейного клуба «Локомотив» города Ярославля, в возрасте от 14-15 лет – 20 человек (стадия оптации), от 16-18 лет – 20 человек (стадия профессионального обучения), от 18 до 21 года – 20 человек (стадия профессиональной адаптации). Диагностический аппарат исследования составили: методика «УСК» Е.Ф. Бажина (адаптированная для спортивной деятельности) и опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» (Д.В. Люсина). Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U -критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Показатели интернальности игроков на стадии оптации интернальность в области неудач ( $U=11,79$ ,  $p=0,003$ ), интернальность в области межличностных отношений ( $U=16,12$ ,  $p=0,001$ ), а также в интернальности в области здоровья ( $U=22,23$ ,  $p=0,001$ ), выше, чем у игроков команд на стадии профессионального обучения и стадии профессиональной адаптации.

Интернальный локус контроля у хоккеистов на стадии оптации, возможно, объясняется тем, что начинающему хоккеисту приходится больше работать над своими ошибками и анализ результатов на этом этапе с помощью тренера ведется на высоком уровне. При интернальном локусе контроля спортсмен будет разбирать свои ошибки, больше тренироваться, что может способствовать успешному освоению профессии спортсмена. Высокий локус контроля у хоккеистов на данной стадии говорит о том, что посредством влияния своего тренера начинающие спортсмены опираются на собственные внутренние источники деятельности и в будущем могут сознательно управлять своим собственным развитием.

Также в своей работе А.А. Соколова пишет, что «подростки начинают осознавать ответственность как нравственный компонент, подчиняться которому заставляют и собственное желание соответствовать нравственному идеалу, а также другие люди и внешние обстоятельства. В этот период у них формируется внутренний локус контроля, как по шкале общей интернальности, так и по шкалам интернальности в области достижений и неудач. Но при этом повыша-

ется критичность к общепринятым моральным нормам». Возможно, это дает основания говорить о том, что уровень интернальности в сфере неудач выше у спортсменов младшей команды, так как в именно этот период возникает преломление в оценке своих и чужих поступков.

Установлена связь общей интернальности и внутриличностного эмоционального интеллекта у хоккеистов на стадии оптации ( $r=0,476$ ;  $p=0.05$ ). Такая взаимосвязь может говорить о том, чем выше спортсмен имеет общий интернальный локус контроля тем больше развита его способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

В спорте необходимо четко разделять личное и профессиональное, если спортсмен умеет при ведении дел блокировать эмоции из личной жизни, то это будет говорить о высоком уровне эмоциональной компетентности. Следовательно, такой спортсмен не впадает в панику или не будет склонен вести себя агрессивно при отрицательном результате, он будет задавать себе вопрос «что я мог сделать в данной ситуации?» или что я сейчас буду делать?». Тем самым он задействует свое логическое мышление и вместо паники начинает искать решение задач.

Взаимосвязь интернального локуса контроля и межличностного эмоционального интеллекта, также подтверждает, что общение является неотъемлемой частью деятельности спортсмена. Совершенствуя способности познания себя, самоконтроля, самомотивации и сочувствия, спортсмены приобретают более совершенные навыки создания более эффективных взаимоотношений в команде и с тренером. Эта компетенция касается установления успешных контактов и способности управлять эмоциями других. Такой спортсмен обладает широкими навыками социального общения и тем самым он располагает лучшими возможностями общения и установления сотрудничества (Огородова, Токарева, 2015).

Также это может объясняться тем, что на данной стадии спортсмен находится в подростковом возрасте и отношения с окружающими – наиболее важная сторона их жизни. Поэтому степень овладения подростком социальным опытом аккумулируется в его позиции «Я» по отношению к обществу. Для подросткового возраста характерно становление позиции «Я и общество», которая связана с актуализацией деятельности, направленной на усвоении норм человеческих взаимоотношений (Д.и.Фельдштейн, 1995,1996). и если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания, так как подросток — это еще не цельная зрелая личность, отдельные его черты обычно диссонируют. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в подростковом возрасте приводит к изменчивости представлений о себе.

Взаимосвязь интернального локуса контроля и межличностного эмоционального интеллекта, также подтверждает, что общение является неотъемлемой частью деятельности спортсмена. Совершенствуя способности познания себя, самоконтроля, самомотивации и сочувствия, спортсмены приобретают более совершенные навыки создания более эффективных взаимоотношений в команде и с тренером. Эта компетенция касается установления успешных контактов и способности управлять эмоциями других. Такой спортсмен обладает широким диапазоном навыков социального общения и тем самым располагает лучшими возможностями общения и установления сотрудничества.

Психологической подготовкой спортсмена можно назвать всю совокупность воздействия на его психику, обеспечивающих формирование психологической готовности к достижению высоких спортивных результатов. Как психические процессы могут повлиять на эффективность реализации физических возможностей спортсмена, так и его физическое состояние в значительной мере воздействует на психические функции. Знание тренера о психологических особенностях спортсмена будет способствовать наибольшему пониманию моментов, когда необходимо применить тот или иной подход для наибольшей эффективности деятельности.

### **Литература**

Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2000.

Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008.

Кашапов М.М., Воскресенский А.М. Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 3 (25). С.71-75.

Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.

Огородова Т.В., Токарева В.Б. Эмоциональный интеллект спортсмена // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Мат-лы Всерос. науч. конф., посвященной 60-летию со дня рождения В.Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. М.: ИП РАН, 2015. С.156-158.

Хьелл Л., Зиглер Д., Теория личности. СПб.: Питер Пресс, 1997.

## **СВЯЗЬ С ПРИРОДОЙ: ВКЛАД В ДУШЕВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ**

**К. А. Чистопольская\*, С. Н. Ениколопов\*\*, Е. Л. Николаев\*\*\*, Г. И. Семикин\*\*\*\***

**\* Московский НИИ психиатрии, Москва, Россия,**

**\*\* Научный центр психического здоровья, Москва, Россия,**

**\*\*\* Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Чебоксары, Россия,**

**\*\*\*\* Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана,  
Москва, Россия**

В работе представлены результаты адаптации Шкалы связи с природой (Mayer, Frantz, 2004) и исследования связи благосклонного отношения к природе с душевным здоровьем, осмысленностью жизни и отношением к смерти. Выборка составила 690 студентов. Регрессионный анализ позволяет заключить, что сопричастность красоте природы оказывает благотворное влияние на душевное благополучие благодаря ощущению связи с природой, в то время как связь с природой способствует нейтральному принятию смерти благодаря удовлетворению эстетического чувства. Результаты исследования проясняют механизмы взаимодействия человека и природы и имеют значение для экотерапии.

Ключевые слова: связь с природой, сопричастность красоте природы, биофилия, душевное здоровье, смысл жизни, отношение к смерти

## **NATURE CONNECTEDNESS AND ITS CONTRIBUTION TO MENTAL HEALTH**

**K. A. Chistopolskaya\*, S. N. Enikolopov\*\*, E. L. Nikolaev\*\*\*, G. I. Semikin\*\*\*\***

**\* Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russia**

**\*\* Mental Health Research Centre, Moscow, Russia**

**\*\*\* Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia**

**\*\*\*\* Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia**

The article presents the results of adaptation of the Connectedness to Nature Scale (Mayer, Frantz, 2004) and the study on favorable attitude toward nature, mental health, meaning in life and death attitudes. The sample consisted of 690 students. Regression analysis allows concluding that engagement with natural beauty contributes to mental well-being, because it connects people to nature, while nature connectedness promotes neutral acceptance of death through fulfillment of aesthetic feeling. The results provide insight to the mechanisms of human-nature interaction and are relevant for ecotherapy.

Keywords: nature connectedness, engagement with natural beauty, biophilia, mental health, meaning in life, death attitude

Природа важна для человека: она является источником его ресурсов, но она еще удовлетворяет его эстетические потребности – вызывает чувство трепета и пиковые переживания. Есть данные, что склонность замечать и ценить красоту природы связана с переживанием благодарности, удовлетворенностью жизнью и высокой самооценкой (Diessner et al., 2008), что люди лучше себя чувствуют и функционируют вблизи природы (Capaldi et al., 2015).

Сейчас в экопсихологии многими признается концепция биофилии (Kahn, 1997), которая постулирует, несколько расширяя теорию самодетерминации, что у людей в процессе эволюции развилась склонность чувствовать родство со всеми живыми существами и неодушевленной природой. Концепция биофилии подтверждается экспериментальными исследованиями: люди обращаются к природе, когда оказывается под угрозой их чувство принадлежности, что в некоторой степени снижает негативные последствия остракизма (Roop et al., 2015).

Более глубинным конструктом, нежели просто способность быть тронутым природой, является ощущение своей связи с ней (Mayer, Frantz, 2004). Единение с природой является одной из идеологий бессмертия (Lifton, 1973): она демонстрирует цикличность жизни. Поэтому мы предположили, что благосклонное отношение к природе будет связано с наиболее здоровым взглядом на смерть – нейтральным принятием (Wong et al., 1994), причем ощущение связи с природой будет опосредовано способностью воспринимать ее красоту, так как именно эстетический объект «побеждает» смерть (Becker, 1964). Напротив, способность ценить красоту природы вносит вклад в душевное благополучие, будучи опосредованной ощущением связи с ней – здесь работает концепция биофилии, и именно родство дает чувство душевного равновесия.

*Методика.* В исследовании участвовали 690 студентов из вузов Москвы и Чебоксар (269 юношей, 411 девушек, у 10 пол не указан,  $M=20,7$ ,  $SD=4,9$ ). Использовались Шкала сопричастности красоте природы (Diessner et al., 2008, адаптация Сабадоша, 2017), Краткая форма Континуума душевного здоровья (Lamers et al., 2010, адаптация Žemojtel-Piotrowska et al., 2017), Шкала смысла жизни (Steger et al., 2006, адаптация Осина и др., 2014) и Опросник «Отношение к смерти» (Wong et al., 1994, адаптация Чистопольской и др., 2014).

Шкала связи с природой (Mayer, Frantz, 2004) была адаптирована нами в процессе данного исследования. Изначально она состояла из 14 пунктов (4, 12 и 14 – обратные) и была цельной шкалой. При факторном анализе шкалы по методу главных компонент с вращением варимакс был извлечен единственный фактор, однако 4 пункта (все обратные и пункт 13) было решено убрать из конечного анализа, так они не давали (пункты 4 и 14), давали недостаточную (пункт 13) или же малую обратную нагрузку на фактор (пункт 12). Данные утверждения касались иерархии отношений человек-природа и независимости от нее и оказались несущественными для основного пула. У респондентов не было единого мнения, является ли человек «малой частью природного мира» или он «вершина в иерархии», действительно ли «личное благополучие не зависит от благополучия природного мира» и чувствуют ли они «свою отдаленность от природы». Пример пунктов основной шкалы: «Я замечаю и ценю разум других живых организмов», «Я чувствую, словно принадлежу Земле так же, как и она принадлежит мне». Собственное значение единственного фактора составило 4,6, он объяснял 46,2% дисперсии. Нагрузки находились в диапазоне от 0,735 до 0,607. Альфа Кронбаха по оставшимся 10 пунктам равнялась 0,87.

### *Результаты*

Были обнаружены корреляции между Шкалой связи с природой и Шкалой сопричастности красоте природы ( $r=0,47$ ,  $p<0,001$ ), эмоциональным ( $r=0,29$ ,  $p<0,001$ ), психологическим ( $r=0,25$ ,  $p<0,001$ ) и социальным ( $r=0,31$ ,  $p<0,001$ ) благополучием Континуума душевного здоровья, а также общим баллом душевного здоровья ( $r=0,33$ ,  $p<0,001$ ), Шкалой смысла жизни ( $r=0,24$ ,  $p<0,001$ ), избеганием смерти ( $r=0,12$ ,  $p=0,002$ ), страхом смерти ( $r=0,11$ ,  $p=0,004$ ) и нейтральным принятием смерти ( $r=0,14$ ,  $p<0,001$ ) методики «Отношение к смерти». Шкала сопричастности красоте природы коррелировала с эмоциональным ( $r=0,22$ ,  $p<0,001$ ), психологическим ( $r=0,21$ ,  $p<0,001$ ), социальным ( $r=0,24$ ,  $p<0,001$ ) благополучием, а также с общим баллом душевного здоровья ( $r=0,26$ ,  $p<0,001$ ), Шкалой смысла жизни ( $r=0,25$ ,  $p<0,001$ ), избеганием темы смерти ( $r=0,09$ ,  $p=0,026$ ), страхом смерти ( $r=0,12$ ,  $p=0,001$ ) и нейтральным принятием смерти ( $r=0,2$ ,  $p<0,001$ ).

Регрессионный анализ цепочки Независимая Переменная «сопричастность красоте природы» - Медиатор «связь с природой» - Зависимая Переменная «эмоциональное благополучие» обнаружил неполную медиацию со стандартизированным непрямым эффектом

(0,47)(0,29)=(0,24), нестандартизированным непрямым бутстреп эффектом 0,12, доверительный интервал (0,08; 0,17). При тех же НП и М и ЗП «психологическое благополучие» также наблюдалась неполная медиация со стандартизированным непрямым эффектом (0,47)(0,25)=(0,20), нестандартизированным непрямым бутстреп эффектом 0,08, ДИ (0,05; 0,13). При ЗП «социальное благополучие» стандартизированный непрямо́й эффект составил (0,47)(0,31)=(0,25), нестандартизированный непрямо́й бутстреп эффект 0,12, ДИ (0,08; 0,17). При ЗП «душевное здоровье» показатели были (0,47)(0,33)=(0,27), 0,11 и (0,07; 0,15). Регрессия на переменную «смысл жизни» дала результат (0,47)(0,24)=(0,16), нестандартизированный непрямо́й бутстреп эффект 0,09, ДИ (0,04; 0,14).

Регрессионный анализ цепочки НП «связь с природой» - М «сопричастность красоте природы» - ЗП «нейтральное принятие смерти» обнаружил эффект полной медиации со стандартизированным непрямым эффектом (0,47)(0,20)=(0,18), нестандартизированным непрямым бутстреп эффектом 0,14, ДИ (0,07; 0,22).

#### *Выводы*

Сопричастность красоте природы вносит вклад в душевное здоровье (эмоциональное, психологическое и социальное благополучие), а также в осмысленность жизни отчасти благодаря ощущению связи с природой, чувству единения с ней. Это подтверждает гипотезу биофилии: красота природы благотворно действует на человека, так как он ощущает непосредственную причастность этой красоте.

Что касается нейтрального принятия смерти, то с ним ситуация обратная: связь между ним и «связью с природой» полностью объясняется способностью воспринимать красоту, то есть эстетическим чувством. Э. Беккер утверждал, что эстетический объект освобождает человека, дает новые смыслы и возможности, позволяет трансцендировать смерть.

Мы также обнаружили малые корреляции «сопричастности красоте природы» и «связи с природой» с «избеганием смерти» и «страхом смерти». Это также подтверждает идею Э. Беккера, что природа – не только эстетический объект и идеология бессмертия: она дает урок умирания, конечности, распада, напоминает о смерти, а потому вынуждает задействовать защитные стратегии.

Результаты исследования проливают свет на взаимодействие человека и природы и значимы для экотерапии.

#### **Литература**

Осин Е.Н., Кузнецова С.С., Малютина А.В. ИмPLICITные концепции смысла жизни и осмысленной жизни // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы / науч. ред. К.В. Карпинский, В.Э. Чудновский. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 118-138.

Сабадош П.А. Русская версия Шкалы сопричастности красоте EBS (the Engagement with Beauty Scale): многочертная-многометодная модель // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том 14. №1. С. 7-21.

Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И., Храмелашвили В.В., Казанцева В.Н., Журавлева Т.В. Адаптация опросников «Отношение к смерти» и «Страх личной смерти» на русскоязычной выборке // Суицидология. 2014. Т. 5, №2. С.60-69.

Becker E. Revolution in Psychiatry: A New Understanding of Man. NY.: The Free Press, 1964.

Capaldi C.A., Passmore H.-A., Nisbet E.K., Zelenski J.M., & Dopko R.L. Flourishing in nature: A review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention // International Journal of Wellbeing. 2015. Vol. 5(4). P. 1-16.

Diessner R., Solom R.C., Frost N.K., Parsons L., & Davidson J. Engagement with beauty: Appreciating natural, artistic, and moral beauty // The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. 2008. Vol. 142. P. 303-329.

Kahn P.H.Jr. Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature // Developmental Review. 1997. Vol. 17. P. 1-61.

Lamers S.M.A., Westerhof G.J., Bohlmeijer E.T., ten Klooster P.M., & Keyes C.L.M. Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) // Journal of Clinical Psychology. 2010. Vol. 67. P. 99-110.

Lifton R.J. The sense of immortality: On death and the continuity of life // American journal of psychoanalysis. 1973. Vol. 33(1). P. 3-15.

Mayer F.S., & Frantz C.M. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feelings in community with nature // Journal of Environmental Psychology. 2004. Vol. 24. P. 504-515.

Poon K.-T., Teng F., Chow J.T., & Chen Z. Desiring to connect to nature: The effect of ostracism on ecological behavior // Journal of Environmental Psychology. 2015. Vol. 42. P. 116-122.

Steger M.F., Frazier P., Oishi S., & Kaler M. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53. P. 80-93.

Wong P.T., Reker G.T., & Gesser G. Death-Attitude Profile-Revised: A multidimensional measure of attitudes toward death // Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application / Ed. R. Neimeyer. New York: Taylor and Francis, 1994. P. 121-148.

Żemojtel-Piotrowska M., Piotrowski J., Osin E.N., Ciecuch J., Adams B.G., Ardi R.,... Maltby J. Mental Health Continuum-Short Form: The structure and application for cross-cultural studies. (Manuscript submitted for publication, 2017.)

## **ПСИХО-МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДИКТОРЫ СПОРТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ**

**И. А. Юров**

**Московский инновационный университет, Москва, Россия**

В статье представлены психотерапевтические и мотивационные формы и методы в тренировочной и соревновательной подготовке спортсменов.

Ключевые слова: психотерапевтическое сопровождение, психологическая подготовка, курортно-рекреационная терапия, мотивация.

## **PSYCHO-MOTIVATIONAL PREDICTORS OF SPORT SUCCESS**

**I. A. Yurov**

**Moscow Innovative University, Moscow, Russia**

Psychotherapeutic and motivational forms and methods in training and competition preparation of sportsmen are presented in the article.

Keywords: psychotherapeutic follow-up, psychological preparation, resort-recreational therapy, motivation.

Под психо-мотивационной подготовкой понимается целенаправленное, плановое и научно-обоснованное формирование оптимальных процессов, состояний, свойств и качеств спортсменов различными психотерапевтическими и мотивационными формами, средствами и методиками с целью достижения максимально возможных результатов в спорте. В спорте помимо теоретической, технической, материальной, физической, функциональной, тактической, моральной, большое значение имеет психологическая подготовка спортсменов. В психологической подготовке важное место занимают различные методы психотерапии и мотивации: чем шире спектр, тем эффективнее их воздействие (Мельников, Юров, 2013; 2014а; 2014б; 2014в).

В регулярной учебно-тренировочной деятельности применяются созидающие и тормозящие приемы психолого-педагогического воздействия. Так после психодиагностики установлено, что лучшими приемами воздействия на спортсменов с экстравертированностью, с экстрапунитивными (внешне-обвинительными) реакциями, повышенной личностной и реактивной тревожностью будут тормозящие, такие как ласковый упрек, намек, параллельное педагогическое действие, мнимое безразличие и недоверие, предупреждение и в последнюю очередь

более сильные приемы: приказание, осуждение и наказание. Из созидających приемов целесообразно применять убеждение, просьбу, проявление огорчения.

Спортсменов с преобладанием интровертности, нейротизма, интрапунитивных (внутренне-обвинительных) реакций, личностной и реактивной тревожностью важно вербально поддержать, оказать помощь при общении в коллективе, на сборах, при адаптации к новым условиям, вселить уверенность в свои силы. Лучшими будут созидающие приемы: убеждение, внушение, поощрение, доверие, внимание и забота, моральная поддержка и укрепление успеха в спортивной деятельности, вовлечение в интересную внеспортивную деятельность (арттерапия, хобби); из тормозящих приемов целесообразно использовать ласковый упрек, иронию, мнимое безразличие (Мельников, Юров, 2014а; 2014б; 2016а; 2016б; 2016в).

При интенсивных тренировках необходимо научить спортсмена самостоятельно применять следующие приемы:

1. Самоприказы. Спортсменам важно выработать органическая связь между внутренней речью и действием, чтобы систематически преодолевать препятствия и трудности в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности. Реализация самоприказов носит эмоционально-волевой характер. Вначале главная роль принадлежит тренеру, затем спортсмен самостоятельно регулирует свое состояние исходя из конкретных условий спортивной деятельности.

2. Формирование образов. Умение мысленно представить образ для подражания, войти в сильную роль помогает обрести собственный стиль поведения и не только регулировать свое состояние, но, если нужно, оказывать психологическое давление на соперника.

3. Целенаправленное представление ситуаций. В спорте широко применяется идеомоторная тренировка – планомерно повторяемая, сознательное, активное представление и ощущение элементов спортивной деятельности.

4. Способы отвлечения. В спорте часто бывает необходимо сознательно снизить мотивацию к успеху, перенести задачу на успешный результат, на сам процесс деятельности, который должен вызывать положительные эмоции и удовлетворенность.

В соревновательный период целесообразно использовать методы симптоматической психотерапии, в том числе аутотерапию (самовнушение, самовоспитание, самоуправление, ауто-гетерогенная тренировка, гипноз). В этом периоде могут возникнуть состояния утомления и переутомления, чрезмерная нервно-психическая активность, фрустрации, особенности подготовки спортсмена к экстремальной деятельности (Юров, 2006; 2011).

1. Психотерапия при утомлении и переутомлении, которая включает виды психотерапии, построенные на отвлечении (арттерапия, музыкальная терапия, переключение с одного вида деятельности на другой, пассивный и активный отдых, психогипноз, социально-психологический тренинг).

2. Психотерапия при чрезмерной нервно-психической активности, которая включает методы саморегуляции в паузах психорегуляции, особенно в фазе идеомоторных представлений ожидаемой нестандартной ситуации и конкретных действий, в результате которых у спортсмена должно формироваться психофизиологическое состояние, образно определяемое как «горячее сердце и холодная голова».

3. Психотерапия в состоянии фрустрации, которая включает рациональную психотерапию, которую целесообразно сопровождать внушением императивного типа; гипносуггестивные внушения (гипноз, психогипноз, аутогенная тренировка, прием «репортаж», когда спортсмен много раз переходит от состояния покоя и расслабления к идеомоторному соучастию в конкретных эмоциональных ситуациях, аналогичных спортивной деятельности).

В восстановительном периоде помимо медикаментозных средств, целесообразно широко использовать методы курортно-рекреационной терапии, включающей в себя целый комплекс различных воздействий: спортивные игры по упрощенным правилам на свежем воздухе, климатотерапия, бальнеотерапия, пелоидотерапия, аэро-и ароматерапия, гелиотерапия, теласотерапия, акватерапия, туризм, лечебно-физическая культура (ЛФК), массаж и др. Однако

наибольшего успеха применение этих средств достигается при их психотерапевтическом сопровождении, которое носит сугубо индивидуальный характер с учетом квалификационной, возрастной и гендерной дифференциации (Юров, 2012; 2016а; 2016б; 2016в).

Особое значение имеет формирование адекватной и позитивной мотивации спортсменов к спортивной деятельности:

1. Мотивация организацией среды (спортивного социума). К этой форме работы относится формирование и поддержание здоровых и оптимистических отношений между спортсменами, тренерами и руководителями в спортивной деятельности, быту, на отдыхе. Для организации среды применяются такие средства, как групповые ритуалы, лозунги, девизы, призывы, слоганы, фотостенды, стенгазеты, рекламные буклеты.

2. Мотивация успехом. Эта форма предусматривает реализацию принципов от простого к сложному, от маленького к большому успеху. Успех укрепляет самостоятельность, выдержку, самообладание, веру в свои силы и возможности. Однако постоянный успех может дать и негативный эффект: у спортсмена может чрезмерно повыситься самооценка, утратиться критическое отношение к своей деятельности.

3. Мотивация оценкой. Психофизическое напряжение всегда должно заканчиваться количественной и качественной оценкой со стороны тренера, руководителей, значимых лиц. Количественная оценка может измеряться объективно (в баллах, отметкой). Качественная оценка может быть положительной и отрицательной: «так держать», «сегодня плохо».

4. Мотивация примерами. Пример выдающихся и знаменитых спортсменов имеет большое мотивационное значение.

5. Мотивация моральными стимулами. К этой форме относятся: публичное подведение итогов тренировочного цикла, соревнований с вручением грамот, дипломов, вымпелов, значков, жетонов, торжественное проведение спортивных вечеров, встреч за круглым столом, спортивных линеек.

6. Мотивация материальными стимулами. К этой форме относятся: вручение призов, подарков, спортивных костюмов, спортивного инвентаря и оборудования, заключение контрактов, выплата призовых за выступления и победы в соревнованиях различного ранга и т.п. Однако следует учесть, что материальная стимуляция должна иметь разумные пределы и сочетаться с другими формами социально-педагогического воздействия.

7. Мотивация средствами массовой информации (СМИ). Мотивация фото-видео-киноматериалами. Заметками и статьями в газетах и журналах о спортивной деятельности спортсменов благоприятно и стимулирующее оказывает влияние на спортивную деятельность спортсменов (Юров, Юрова, 2014; Юрова, Юров, 2016).

Результаты нашего многолетнего наблюдения и экспериментальных исследований, представленных в списке литературы, свидетельствуют, что рациональная психолого-мотивационная подготовка спортсменов повышает спортивную результативность, личностную толерантность и оптимизм спортсменов, положительную эмоциональность и удовлетворенность всеми нюансами спортивной деятельности. значительно снижают влияние стрессогенных и экстремальных условий в спортивной деятельности.

### **Литература**

Мельников В.М., Юров И.А. Теоретические подходы к построению психологической модели «идеального» спортсмена // Спортивный психолог. 2013. №3. С.18-21.

Мельников В.М., Юров И.А. Акмеологические условия и предпосылки прогнозирования спортивных достижений // Спортивный психолог. 2014а. №1 (32). С.34-38.

Мельников В.М., Юров И.А. Проблема индивидуальности в спортивной психологии // Спортивный психолог. 2014б. №3. С.20-23.

Мельников В.М., Юров И.А. Структура личности в отечественной психологии // Известия Сочинского государственного университета. 2014в. № 4-2 (33). С.158-162.

Мельников В.М., Юров И.А. Психоакмеологические предикторы спортивных достижений // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. Т.1, №1. Краснодар: КГУФКС и Т., 2016а. С.142-145.

Мельников В.М., Юров И.А. Психологическое моделирование спортивной успешности // Спортивный психолог. 2016б. №1(4). С.34-36.

Мельников В.М., Юров И.А. Экспериментальное исследование тревоги у спортсменов в зависимости от мотивации (закон Йеркса-Додсона в спорте) // Спортивный психолог. 2016в. №2(41). С.70-74.

Юров И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. М.: Советский спорт, 2006.

Юров И.А. Психология успешности спортсмена-пловца. Саарбрюккен (Германия): ЛАП, 2011.

Юров И.А. Психодинамические корреляты спортивной успешности // Вестник спортивной науки. 2012. №3. С.108-114.

Юров И.А. Дифференциально-психологические свойства спортсменов. Саарбрюккен (Германия): ЛАП, 2016а.

Юров И.А. Личность в спортивной психологии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016б. №3. С.231-241.

Юров И.А. Психоакмеологические предикторы спортивных достижений // Наука. Мысль. 2016в. № 12. С.45-51.

Юров И.А., Юрова К.И. Психология личности: структура и функции // Дружининские чтения. Сб. материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции. Сочи – Киров: МЦНИП, 2014. С.190-192.

Юрова К.И., Юров И.А. Фрустрация как фактор неадаптивного поведения // Гуманизация образования. 2016. №6. С.110-115.

## **ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОСА**

**И. В. Ягодковская**

**Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия**

В работе рассматриваются взаимосвязи психологических и биологических механизмов в процессе формирования этносов и особенности развития поликультурного региона в связи с разными механизмами изоляции.

Ключевые слова: популяция, этнос, этносреда, изолят, генофонд, антропогенетика, этнофункциональный подход, психо-эмоциональное взаимодействие, этнофункциональное рас-согласование.

## **ETHNOFUNCTIONAL FEATURES OF MULTICULTURAL REGION POPULATION AS STAGE IN ETHNOS FORMATION**

**I. V. Yagodovskaya**

**Kosygin Russian State University, Moscow, Russia**

The author examines the interrelationships of psychological and biological mechanisms in the process of ethnos formation and specifics of the development of a multicultural region, in connection with different isolation mechanisms.

Keywords: population, ethnos, ethnic environment, isolate, gene pool, anthropogenetics, ethno-functional approach, psycho-emotional interaction, ethno-functional mismatch.

Человечество, как биологический вид представляет собой совокупность внутривидовых групп, которые объединяют членов со специфическими особенностями традиций, пищевых предпочтений, внешних признаков, физиологии, поведения, сформировавшихся как единое целое на протяжении длительного исторического развития. Такие внутривидовые объединения в экологии называют популяциями.

Популяция – совокупность особей одного вида, обладающая общим генофондом, относительно обособленная (географически или репродуктивно) от других популяций того же вида, с представителями которых потенциально возможен генетический обмен. С точки зрения популяционной генетики, популяция – это группа особей, обладающая собственным генофондом, в пределах которой вероятность скрещивания во много раз превосходит вероятность скрещивания с представителями других подобных групп. Таким образом, популяция это относительно обособленная группа в составе вида или подвида.

Этнос – исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, объединенных общими объективными либо субъективными признаками, в которые различные направления этнологии (этнографии) включают происхождение, единый язык, культуру, хозяйство, территорию проживания, самосознание, внешний вид, менталитет и другое (Гумилев, 1967; Тимохин, 2005).

В антропогенетике популяцией называют группу людей, проживающих на общей территории и свободно вступающих в брак. Изоляционные барьеры, препятствующие вступлению в брак, носят выраженный социальный характер (например, различия в вероисповедании), поэтому в формировании популяций главную роль играет не общность территории, а родственные связи (Баззаева, 2013).

Таким образом мы видим, что определения этих двух понятий различаются по тому, какие явления авторы выделяют в качестве ведущих – биологические или культурно-исторические. Мы будем исходить из того, что эти явления неразрывно связаны и все происходящие с человечеством события необходимо рассматривать именно с этой позиции. Собственно объединение социокультурных и биологических понятий отражает термин этносреда (Сухарев, 2013; Тимохин, 2002; 2005).

Слово «популяция» происходит от латинского «популюс» – народ, население. Социальные, психологические и физические взаимодействия между членами одной популяции не менее значимы, чем воздействия физических факторов среды и создают давление отбора в пользу соответствующих психологических характеристик ее членов. Популяции бывают однородными или состоят из групп – семей, кланов и т.п. близкие популяции составят этнос. Являясь надорганизменной системой, популяция имеет конкретную структуру, целостность, генетическое единство, поддерживаемое культурной традицией, способность к самовоспроизведению, способность к самовоспроизведению, авторегуляции и адаптации к окружающему миру. Закономерности, определяющие существование популяций в природе в равной степени относятся и к популяциям человека. Популяция в биологии рассматривается как единица эволюции вида. Адаптивные возможности популяции значительно выше, чем у составляющих ее индивидов. Популяция как биологическая единица обладает определенными структурой и функциями.

Функции популяции сходны с функциями других биологических систем, обеспечивающими стабильное существование, рост, развитие, способность поддерживать себя в постоянно меняющихся условиях, меняясь в соответствии с изменениями внешнего мира и изменяя мир вокруг себя. Обеспечение этих функций было бы невозможно, если бы популяции не обладали конкретными генетическими и, в случае с человеком, психологическими характеристиками. Закономерности развития популяций связаны теснейшим образом с окружающей их средой, что позволяет оптимально использовать имеющиеся ресурсы, чтобы обеспечить оставление и развитие потомства. Одним из свойств популяций является саморегуляция численности – в ситуациях перенаселения рождаемость падает, усиливаются миграционные процессы. Существует ряд механизмов поддержания оптимальной численности (гомеостаза) популяции. Таким образом, основные характеристики популяций: численность, плотность, рождаемость, смертность, темп роста, определенная организация, распределение по территории, соотношения групп по

полу, возрасту, морфологическим, физиологическим, поведенческим и генетическим особенностям отражают структуру популяции. Она формируется исходя из биологических особенностей вида и закономерностей его существования в конкретных условиях среды и внутренних особенностей существования, в том числе и психологических характеристик, которые тесно связаны между собой, являются результатом длительной эволюции и поддерживаются отбором. Следовательно, структура популяций имеет приспособительный характер. Она характеризуется взаимодействием составляющих ее особей и их пространственным распределением. Территория, занимаемая популяцией, может значительно различаться по размерам.

Генетическая структура популяции характеризуется разнообразием генотипов, частотами встречаемости различных аллелей, а также особенностями обмена аллелями и определяет биологические характеристики ее членов (внешний вид, пищевые и климатические предпочтения, физиологические характеристики). Пространственная организация популяций – характер размещения и распределения отдельных членов и их группировок может заметно различаться. Экологическая структура популяции представляет собой разделение популяции на группы особей, по-разному взаимодействующих с факторами среды (Тимофеев-Ресовский и др., 1977).

Обособление отдельных популяций в природе определяется сложностью организации территории, а в человеческих сообществах – психологическими и социальными причинами. Обособленность соседних популяций может значительно различаться. Это может быть связано с наличием непригодных для жизни или труднодоступных территорий (островные и горные изоляты). В человеческих популяциях значимыми причинами выделения популяций могут быть исторически сложившиеся социокультурные барьеры (Мельникова, 2013). В пределах одного и того же вида могут быть популяции как с хорошо различимыми, так и с размытыми границами. Для стабильного существования вида необходимо взаимодействие между популяциями. Полная изоляция популяции может вести к видообразованию.

По своим характеристикам отдельные популяции могут значительно различаться. Эти различия могут касаться качественных особенностей физиологии, морфологии и поведения как отдельных особей, так и группы в целом. Такие различия формируются под влиянием естественного отбора, обеспечивающего идеальное приспособление популяции к конкретным условиям ее существования. Признаком стабильности популяции считается ее способность к самостоятельному существованию на данной территории в течение долгого времени за счет размножения, а не притока мигрантов.

Наиболее выраженным способом изоляции в человеческих популяциях является изоляция культурная, т.е. приверженность определенным традициям, обычаям, религии, особенностям ритуалов общения (наиболее статичными являются брачные ритуалы), фольклору, формирующему мышление, ведущая к изоляции репродуктивной. В человеческом обществе она поддерживается предпочтением в выборе определенных черт внешности, воспринимаемых как «красивые», а также традициями, связанными с заключением брака и воспитанием детей. Если рассматривать этнос с точки зрения популяционной биологии, то наличие репродуктивной изоляции позволяет рассматривать его как популяцию, независимо от наличия географической изоляции (Тимохин и др., 2015).

Формирование этносов происходило в конкретных климатогеографических условиях, соответственно, их генетическая структура поддерживалась давлением отбора, ведущего к формированию адаптивных популяций. Значимые для любого народа психо-эмоциональные связи и отношения формировали культурную среду, соответствующую (поддерживающую) биологические характеристики конкретного этноса. Таким образом, давление отбора происходило не только со стороны внешних климатогеографических явлений, но и со стороны культурно-исторических процессов через механизмы формирования личности. Единство структуры популяции поддерживалось климато-географическими, психолого-социальными и историко-культурными явлениями, формируя относительную этническую изоляцию. Принадлежность к таким сообществам давала человеку чувство защищенности и повышало адаптивность каждого конкретного члена сообщества, а, следовательно, и группы в целом (Морозова, Тимохин, 2016).

В современном мире наблюдается тенденция к формированию поликультурных сообществ. Причины этого явления различны. Они связаны как с вынужденной миграцией, так и с добровольной сменой места жительства. Можно предположить, что вынужденные мигранты, перемещения которых в большей степени были обусловлены внешними причинами, образуют относительно изолированную популяцию внутри имеющейся. Например, общины старообрядцев, сохраняющиеся по всему миру. Добровольные мигранты, по свидетельству Ф.Б. Березина, не являются однородной группой, а объединяются в три по своим психобиологическим характеристикам – «В первую группу входят аффективно-ригидные личности, миграция которых обычно является следствием определенных концепций, включающих представления о недостатках и достоинствах прежнего и нового регионов... Вторую группу составляют гипертимные личности, миграционное поведение которых вызвано их активностью, стремлением к побуждающим ситуациям, высокой мобильностью и склонностью к оптимистической оценке перспективы... Наконец, третья группа представлена лицами, поведение которых определяется недостаточной способностью соблюдать принятые в их окружении правила и нормы. Основной причиной миграции в этой группе были предшествующие ей нарушения социально-психологической адаптации, выражающиеся в недостаточной успешности деятельности, в неспособности к адекватной организации межличностных отношений в профессиональном общении, семье или внесемейном окружении...» (Березин, 1999). Предположительно эти группы мигрантов составляют люди с высоким уровнем этнофункционального рассогласования.

Соответственно, в поликультурном обществе намечаются две тенденции, имитирующие процессы видообразования. Одна из них – относительная культурная изоляция внутри крупного сообщества, т.н. аллопатрическое видообразование. В отношении этноса целесообразно сказать этнообразование, поскольку выделяющиеся таким образом относительно изолированные группы людей стремятся поддерживать свое единство, обряды, традиции и т.д., а также – заключать браки внутри своего сообщества, находясь при этом в среде, отличной от той, в которой шло формирование этноса. В таких сообществах возможно изменение генетической структуры относительно исходной популяции, т.к. возможен «эффект основателя», а также – изменения особенностей давления отбора.

В то же время, в поликультурном обществе налицо процессы, имитирующие симпатрическое видообразование (этнообразование), происходящее в результате смешанных браков и взаимопроникновения культур. Происходит увеличение генетического разнообразия, расщепление генофонда популяции и снижение давления отбора. Воздействие стрессирующих факторов мегаполисов ведет к усилению мутационного процесса (Ингель, 1999). Все это увеличивает генетическое разнообразие, и, как следствие, этнофункциональное рассогласование. Это усиливает генетикоавтоматические процессы, приводящих в конечном итоге к возникновению новой популяции, адаптированной к соответственно изменившимся условиям. Существенный механизм, определяющий миграционные процессы связан с генетическим полиморфизмом человеческих популяций. Он лежит в основе концепции экогенетики человека (Бочков, 2003). Роль этого полиморфизма в формировании популяций связана с тем, что формирование личности в ходе восприятия социокультурных явлений опирается на генетические особенности, которые оказываются связаны как с биологическими, так и психологическими особенностями личности (Дубинин, Шевченко, 1976), от которых зависит в конечном итоге психическая, и социально-психологическая адаптация как личности, так и популяции в целом.

Увеличение разнообразия можно связать со снижением давления отбора обусловленного устоявшимися механизмами и изменением направления его действия, которое должно привести к формированию нового этноса с новыми психобиологическими характеристиками и новой культурой, адаптированного к новым условиям среды по всем показателям. Популяционно-генетические исследования (Соловечук, 1979, 1982, 1984) подтвердили тот факт, что изменения состава популяции сопровождаются направленным отбором в человеческих популяциях. Полагаем, что этнофункциональный подход помог бы выделить в мегаполисе отдельные популяции, более или менее связанные. Это бы решило ряд проблем, в том числе и с межпопуляционным взаимодействием.

### **Литература**

Баззаева А.В. Популяционная структура человечества. 2013: [http://biomed.szgmu.ru/SZGMU\\_SITE/TL\\_Abstracts\\_of\\_lectures/Population\\_structure\\_of\\_humanity.html](http://biomed.szgmu.ru/SZGMU_SITE/TL_Abstracts_of_lectures/Population_structure_of_humanity.html)

- Березин Ф.Б. Адаптация индивидуума и популяции: [http://berezin-fb.su/mikrosoc\\_vzaimodejstvie\\_profaspekty\\_adaptacii/adaptacija\\_individuuma/](http://berezin-fb.su/mikrosoc_vzaimodejstvie_profaspekty_adaptacii/adaptacija_individuuma/)
- Бочков Н.П. Экологическая генетика человека // Экологическая генетика. Т.1 М., 2003. С.16-21.
- Гумилев Л.Н. О термине "этнос". Этнос как явление // Доклады отделений и комиссий Географического общества СССР. Вып. 3. Л., 1967.
- Дубинин Н., Шевченко Ю. Некоторые вопросы биосоциальной природы человека. М.: Наука, 1976.
- Ингель Ф.И. Модификация мутагенных эффектов при сочетанном действии факторов окружающей среды. Автореф. дисс... докт. мед. н. М., 1999.
- Мельникова Т.В. Социокультурная маркированность казачества и особенности ее вербальной репрезентации в художественных текстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3. Ч. 1. С. 114-116.
- Морозова К.А., Тимохин В.В. Этническая идентичность как социально-психологический аспект современного общества // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: сб. мат-лов Всерос. науч. форума молодых исследователей. М., 2016. С. 95-98.
- Соловенчук Л.Л. Экологическая обусловленность изменения генных частот по полиморфным системам у пришлого населения Северо-Востока СССР // Генетика. 1979. Т.15, №10. С.1775.
- Соловенчук Л.Л. Генетическая структура популяций коренных жителей Северо-Востока СССР: Сообщение II. Частоты фенотипов полиморфных систем в поколениях береговых чукчей // Генетика. 1982. Т.18, №7. С.1193.
- Соловенчук Л.Л. Изменчивость генотипической структуры популяций человека в экстремальных условиях среды // Наследственность человека и окружающая среда. М.: Наука, 1984. С. 64-81.
- Сухарев А.В. Этнофункциональный анализ психической адаптированности коренных народов камчатского края: чукчей, коряков и русских камчадалов // Психологический журнал. 2013. Т.34, № 3. С. 36-50.
- Тимофеев-Ресовский Н.В., Воронцов Н.Н., Яблоков А.В. Краткий очерк теории эволюции. М.: Наука, 1977.
- Тимохин В.В. Методика выявления этнофункциональных расогласований и нарушений психического онтогенеза // Журнал прикладной психологии. 2002. №3. С. 12-17.
- Тимохин В.В. Этнофункциональный аспект процесса психического развития. Автореф. дисс... канд. психол. н. М., 2005.
- Тимохин В.В., Шапорева А.А., Шурыбина Д.Д. Культурный мезальянс как источник супружеских конфликтов // Вестник славянских культур. 2015. Т.36, №2. С. 46-55.

## СОВРЕМЕННЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ

Н. Н. Ярушкин\*, Н. Н. Сатонина\*\*

\* Самарский государственный социально-педагогический университет,

\*\* Самарский государственный технический университет, Самара, Россия

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований основных направлений информационного экстремизма, направленного на деформацию сознания российской молодежи средствами современных информационных технологий. Анализируется содержание каждого направления информационного экстремизма, их цели, а также используемые приемы манипулятивного воздействия на молодежную аудиторию для достижения этих целей.

Ключевые слова: информационный экстремизм, основные направления и приемы манипулятивного воздействия на сознание людей в Интернете.

## MODERN INFORMATIONAL EXTREMISM

N. N. Yarushkin\*, N. N. Satonina\*\*

\* Samara State University of Social Sciences and Education,

\*\* Samara State Technical University, Samara, Russia

The paper presents the results of theoretical and empirical studies of basic directions of information extremism aimed at deformation of the Russian youth consciousness by means of modern information technology. The authors analyze the content of each direction information extremism, their goals, as well as used techniques of manipulative influence on young audience to achieve these goals.

Keywords: information extremism, main directions and manipulative techniques of influence on people's minds on Internet.

Для современного периода развития нашего общества характерны не только существенные перемены в политической, экономической и социальной сферах, но и изменения в сознании людей, которые определяют их социальное поведение (Акопов, 2014). По нашему мнению, основными причинами такой тенденции являются не только темпы изменений в социуме, но и острое политическое противостояние стран Запада и России, которое отражает не прежнюю идеологическую конфронтацию, а борьбу разных подходов к модели дальнейшего развития общества. Западная модель явно предполагает доминирование во всем мире западных ценностей, игнорируя ценности и жизненные интересы всех остальных народов, включая Россию. Для продвижения этих ценностей используются различные средства, в том числе замаскированные формы поощрения экстремизма и терроризма, что в настоящее время прослеживается в Сирии, а до этого в Ливии, Ираке, на Украине, на Кавказе. В ход идут давно проверенные циничные принципы: «Разделяй и властвуй» и «Цель оправдывает средства».

Наряду с попытками силовыми методами решить все вопросы в свою пользу все большее внимание обращается на психологическую обработку населения противоположной стороны с помощью информационных технологий. С.П. Расторгуев определяет цель информационной войны, состоящей не в уничтожении живой силы, а в подрыве целей, взглядов и мировоззрения населения, в разрушении социума (Расторгуев, 1998). Причем, объект воздействия информационного оружия может вовсе и не замечать тех изменений, которые происходят в его сознании.

Одним из важных преимуществ информационного оружия является его относительная дешевизна. По критерию эффективность/стоимость оно значительно выигрывает у любого другого вида оружия. Особое место в таком информационном воздействии отводится Интернету, который стал мощным средством психологического «зомбирования» части населения с помощью различных приемов манипулирования сознанием людей. По мнению Е.Л. Доценко, манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями (Доценко, 1997). Опасной особенностью манипуляции является то, что она характеризуется скрытым воздействием на людей с опорой на их автоматизмы и стереотипы. При этом широко используются такие ее формы, как провокация, обман, интрига.

Наиболее часто используется искажение информации, которое варьируется от откровенной лжи до частичных деформаций, таких как подтасовка фактов или смещение по семантическому полю понятия, когда, скажем, борьба за права какого-либо меньшинства подается как борьба против интересов большинства. Другой прием – утаивание информации, что в наиболее полном виде проявляется в умолчании, сокрытии определенных тем. Широко используется прием частичного освещения или избирательной подачи материала (Goodin, 1980).

Нередко такое психологическое воздействие осуществляется с целью формирования враждебного отношения к людям иной расы, национальности, веры, культуры, политических взглядов. При этом эксплуатируются человеческие влечения, которые должны действовать безотказно: потребность в безопасности, чувстве общности и т.д. Высокая эффективность массового воздействия достигается при условии учета специфических качеств объекта этого воздействия.

Анализ современной ситуации показывает, что интернет-ресурсы в настоящее время становятся решающим фактором в борьбе за умы людей. В первую очередь, такое воздействие направлено на российскую молодежную аудиторию, не имеющую достаточного жизненного опыта и четких жизненных ориентиров. Именно за последние годы в значительной степени усилилось стремление Запада с помощью информационного воздействия оказать влияние на сознание и правосознание российской молодежи с целью их деформации или «перепрограммирования» (Ярушкин, Сатонина, 2016). Учитывая многонациональный и многоконфессиональный состав населения России, упор делается на наиболее «живучие» стереотипы и предрассудки: этнические, националистические, религиозные и т.д.

Среди различных негативных информационных материалов в интернет-ресурсах чаще всего встречаются проявления национализма и религиозной нетерпимости, что может способствовать формированию негативных чувств и побуждений к деструктивному поведению у некоторой части аудитории. Так, проведенный нами опрос студенческой молодежи показал, что 14% - сталкивались в Интернете с пропагандой религиозной нетерпимости; 20% - с пропагандой этнической и расовой ненависти; 10% - с пропагандой фашизма. При этом часть молодежи осознает причины появления сайтов с экстремистским содержанием: 13% - в существовании реальных проблем; 30% - в появлении экстремистски настроенных людей в стране; но в то же время 40% - во внешних попытках дестабилизировать ситуацию в стране (Ярушкин, Сатонина, 2014).

При этом используются разнообразные средства психологического воздействия и манипуляции с целью создания нетерпимого и неприязненного отношения представителей одних этнических групп к другим в виде оскорбительных высказываний, порочащих фотографий и рисунков, что способствует возбуждению взаимной неприязни и агрессии, тем самым провоцируя условия возникновения межэтнических конфликтов в обществе.

Для привлечения внимания и оказания более значимого воздействия на сознание воспринимающей аудитории используются приемы комбинированного психологического влияния: вербальные и невербальные средства, музыка, пение, шумовые и световые эффекты, острозахватные кадры и т. д. Такое воздействие имеет адресную направленность, то есть осуществляется с учетом особенностей аудитории и задач этого воздействия. Рассмотрим основные направления манипулятивного влияния, представленные в некоторых материалах Интернета.

Одно из направлений связано с формированием неприязненного отношения к людям неславянской принадлежности. Достижению такой неблагоприятной цели служат не только содержание текстов, но и широкий арсенал используемых изобразительных средств в виде различных порочащих фотографий, рисунков, националистической символики. Тем самым провоцируются шовинистические настроения и межнациональная рознь.

Другим, прямо противоположным направлением является стремление сформировать нетерпимое и неприязненное отношение к русским людям, России в целом, что проявляется в оскорбительных выпадах по отношению к данной национальной общности.

Следующим направлением является попытка породить взаимное недоверие и вражду между представителями различных религиозных конфессий, в первую очередь, между христианами и мусульманами. Например, анализ информации некоторых сайтов указывает на стремление возбудить неприязнь и страх по отношению к мусульманам, а других сайтов - направленность на дискредитацию Русской православной церкви. Результатом таких информационных спекуляций на почве этнических и религиозных проблем могут возникать определенные деформации сознания, в первую очередь, у молодежной аудитории и, как следствие, обострение межэтнических и межконфессиональных конфликтов в российском обществе.

Следует также отметить направление, которое за последние годы приобретает все большую значимость. Оно связано с формированием у коренного населения страха перед увеличивающимся потоком мигрантов и негативных предубеждений к их представителям.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящем противоречивом мире с помощью самых современных информационных технологий осуществляется попытка переформатировать сознание российского молодого поколения, используя при этом различные манипулятивные приемы. Поэтому важнейшей профилактической задачей таких институтов социализации, как

семья, система образования и культуры, СМИ должно быть формирование у российской молодежи понимания возможного негативного воздействия различных информационных технологий на деформацию ее сознания, а также умений противостоять такому влиянию.

### **Литература**

Акопов Г.В. Регулятивное сознание и прагматика Нового времени в решении религиозных, этно-национальных и правовых проблем (психологические аспекты) // Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2014. №4(30). С.53-58.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо; Издательство МГУ, 1997.

Расторгуев С.П. Информационная война. М.: Издательство «Радио и связь», 1998.

Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Информационный экстремизм в Интернете как средство манипулирования сознанием // Самарский научный вестник. 2014. №2(7). С. 140-144.

Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Регулятивная функция правосознания молодежи // Мир психологии. 2016. №2 (86). С. 207-215.

Goodin R.E. Manipulatory politics. New Haven: Yale University Press, 1980.

---

---

## **Международная научно-практическая конференция ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

**16 июня 2017 г.**

**СБОРНИК СТАТЕЙ**

**Москва: Российский государственный университет  
им. А.Н. Косыгина**

**ISBN 978-5-87055-540-9**

---

---

## **International Scientific-Practical Conference PROSPECTS OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE**

**June 16, 2017**

**PROCEEDINGS**

**Moscow: Kosygin Russian State University**

**ISBN 978-5-87055-540-9**

---

---