

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

**№ 1 (42)
январь — март**

Издается с 2006 г.

Москва
2017

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

Свидетельство ПИ № ФС77-62463 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций
на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

Главный редактор

Лидия Бернгардовна Шнейдер — доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогической психологии ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»

Заместители главного редактора:

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук,
профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»;

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО
ВО «Московский психолого-социальный университет».

Члены редакционного совета:

Михаил Романович Гинзбург — доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ОАНО ВО «Московский психолого-социальный
университет»;

Ирина Владимировна Дубровина — доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогической психологии ГБОУ
ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»;

Марина Валерьевна Ермолаева — доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой возрастной психологии ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»;

Эвальд Фридрихович Зеер — доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии профессионального
развития Российского государственного профессионально-педагогического
университета;

Валентина Петровна Иванова — доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета
(Республика Кыргызстан);

Оксана Сергеевна Попова — доктор психологических наук, доцент, проректор
по научно-методическому обеспечению воспитательной работы учреждения
образования «Республиканский институт профессионального образования»
(Республика Беларусь).

Учредитель:

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

| | |
|--|----|
| <i>Батенова Ю. В.</i> Методологические принципы и подходы к исследованию развития дошкольников в организованном информационном пространстве..... | 5 |
| <i>Буянов А. А.</i> Особенности изменений профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения | 13 |
| <i>Карапетян Л. В.</i> Особенности самооценки эмоционально-личностного благополучия у респондентов с различным образовательным статусом..... | 22 |

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

| | |
|--|----|
| <i>Григорьева И. В.</i> Феномен межличностного конфликта между мужчинами и женщинами в профессиональной сфере | 34 |
| <i>Довжик Л. М.</i> Уйти или остаться? Трудности переходного периода между юношеским и взрослым спортом..... | 40 |
| <i>Карапетян Л. В.</i> Особенности самооценки эмоционально-личностного благополучия у респондентов с различным профессиональным статусом | 55 |

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|-----------|
| <i>Травинова Г. Н.</i> Детерминанты межличностных взаимоотношений первоклассников с разным уровнем интеллекта | 67 |
| <i>Шнейдер Л. Б.</i> Цифровые аддикты: формирование новых зависимостей и изменение личности молодого человека | 72 |
| Сведения об авторах..... | 80 |
| Authors | 81 |
| Правила оформления статей..... | 82 |

Table of contents

EDUCATION AND DEVELOPMENT PSYCHOLOGY

| | |
|--|----|
| <i>Batenova Yu. V.</i> Methodological principles and approaches to the study of the preschool children's development in the organized information space..... | 5 |
| <i>Buyanov A. A.</i> Features of the students psychologists' professional self-understanding changes in the course of training | 13 |
| <i>Karapetyan L. V.</i> Features of the emotional-personal well-being self-assessment among the respondents with different educational status | 22 |

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

| | |
|---|----|
| <i>Grigoryeva I. V.</i> Phenomenon of the interpersonal conflict between men and women in the professional sphere..... | 34 |
| <i>Dovzhik L. M.</i> Should I go or should I stay? Difficulties of the transition period between adolescent and adult sport | 40 |
| <i>Karapetyan L. V.</i> Features of the emotional-personal well-being self-assessment among the respondents with different educational status | 55 |

SOCIAL PSYCHOLOGY

| | |
|--|------------|
| <i>Travinova G. N.</i> Determinants of interpersonal relationships of first-graders with different intelligence levels | 67 |
| <i>Schneider L. B.</i> Digital addicts: a young person's new dependencies formation and a change in the personality | 72 |
| Authors | 139 |
| Articles registration rules | 141 |

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Ю. В. Батенова

Методологические принципы и подходы к исследованию развития дошкольников в организованном информационном пространстве

Обсуждаются теоретико-методологические проблемы исследования развития дошкольников в организованном информационном пространстве, обосновываются принципы и подходы, способствующие пониманию изменений в современной социокультурной ситуации вообще и дошкольника в частности. Аргументируется важность изучения ключевых проблем, с которыми приходится сталкиваться педагогам и психологам в современной ситуации развития: трансформация коммуникативного опыта, изменения в системе взаимодействия с взрослым, в игровой деятельности ребенка дошкольного возраста, а также преобразования высших психических функций и индивидуально-личностной сферы. Указывается на необходимость моделирования информационного пространства с учетом наблюдаемых закономерностей и особенностей воздействия информационно-коммуникационных технологий. Отмечается перспективность рассмотрения предоставляемых педагогически организованной информационной средой возможностей для развития личности дошкольника.

Ключевые слова: методология, информационное пространство, дошкольник, моделирование, факторы и условия развития, социокультурная среда, компьютерная игра.

Кардинальные изменения, произошедшие за последние 30 лет, обусловили появление поколения нового информационного общества. Еще в 2011 году вице-президент РАО Д. И. Фельдштейн, выступая на расширенном заседании Ученого совета Академии с докладом «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» [9], выделил факторы, определяющие эти изменения, и указал на противоречия в системе образования. Он призвал к выдвиганию новых концепций и идей, направленных на теоретико-методологическое обеспечение реконструкции процесса образования, к определению оптимальных путей развития современного ребенка, а также к ведению и поиску возможностей нивелирования имеющихся отрицательных тенденций, начиная с дошкольного возраста.

Подчеркивая историческую обусловленность развития и обучения ребенка, связь с уровнем состоянием общества, Д. Б. Эльконин отмечал, что «психика детей одного и того же возраста, живущих в различных социально-исторических условиях и подвергающихся различным воспитательным воздействиям, сохраняя некоторые общие возрастные черты, может приобретать весьма различное конкретное содержание и разные структурные особенно-

сти» [11]. В дошкольном возрасте закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, физических и эмоциональных возможностей, способностей и интересов. Кроме того, насыщенность образовательной среды новыми информационными технологиями и ресурсами привела к необходимости модернизации современного дошкольного образования. В этой связи проблема сформированности внутренних ресурсов личности ребенка, освоения оптимальных моделей социализации в дошкольном возрасте приобретает все большую прогностическую значимость.

В современной ситуации социального и культурного разнообразия, технологизированности информационно-коммуникационных процессов педагоги и психологи уверены, что сегодняшние дети значительно отличаются от сверстников прошлого века. К сожалению, традиционные методы и методики исследования не дают объективной картины способностей и возможностей современных детей, но ученые уже отмечают ряд тенденций в этих изменениях. Во-первых, в формировании идентичности. Ребенок XXI века наряду с гендерной, этнической, семейной и другой идентичностью обретает и сетевую, что является очень сложной задачей ввиду допустимой множественности и недирективности (А. Г. Асмолов). Во-вторых, в системе взаимодействия с взрослым. Раньше дети учились у предыдущих поколений, преобладало воспроизведение транслируемого опыта как образца. Сегодня взрослые учатся у детей быть гибкими, работать с огромным потоком информации и осваивают новые способы коммуникации. Это указывает на изменение типа культуры с постфигуративной на префигуративную (М. Мид). В-третьих, в системе отношения ребенка к миру. У детей прошлого века хорошо развит подражательный рефлекс, тогда как у сегодняшних детей доминирует «рефлекс свободы» (А. М. Кондаков), когда они сами выстраивают стратегию своего поведения, обращаясь к смыслу поступков и действий. Отсюда вопрос, который дети сегодня задают взрослым чаще всего: «Зачем?», а не «Почему?», как это было ранее. Отсюда протестное поведение, которое дети демонстрируют, когда их заставляют что-то сделать, и нежелание подчиняться указаниям. В-четвертых, в системе высших психических функций: изменения коснулись памяти (запоминается не содержание, а место, где можно найти необходимую информацию, как следствие, снижение объема); внимания (уменьшение концентрации, повышение распределения); мышления (развитие интуитивного, практического мышления, исчезновение решающей роли слова). Современные информационные технологии — это есть те «орудия», которые, опосредствуя практическую деятельность человека, изменяют его психические процессы (Л. С. Выготский).

Эти тенденции находят отражение в отдельных эмпирических исследованиях, в частности Н. А. Голубевой, А. М. Прихожан, Т. В. Корнеевой, К. Карделлан и др. [3; 4; 5; 7].

Обозначенные тенденции оказывают серьезное влияние на все виды деятельности современного ребенка, образуют новое информационное пространство. В связи с этим возникает необходимость формирования педагогически организованного информационного пространства, ведущего к желаемым изменениям.

К настоящему времени созданы десятки социологических, философских, культурологических теорий и моделей информационного пространства, среды. Психологических теорий в этом научном направлении мы испытываем явный дефицит. Соглашаясь с С. Б. Цымбаленко, отметим, что теоретической модели «ребенок — информационное пространство — общество», раскрывающей место, роль и значение дошкольного детства в современных информационно-коммуникативных процессах общества, нет до сих пор [10]. Понятия «информационное пространство», «цифровое поколение» широко используются, но предметно не изучены. Исключением являются исследования информационной социализации под руководством Т. Д. Марцинковской [6]. В то же время эти единичные работы делают возможным теоретически моделировать и практически организовывать современное информационное пространство. Предполагается, что теоретически и методически обоснованное психолого-педагогическое воздействие на дошкольников способно трансформировать их заинтересованность в осознании важности и значимости информационно-коммуникационных технологий как средства личностного развития. Имеется в виду осознание на доступном данному возрасту уровне, то есть когда ребенок в состоянии понять, что базовые пользовательские навыки могут помочь ему зайти на сайт с интересной игрой, включить мультфильм, сделать рисунок в редакторе Paint и т. п.

Феномен информационного пространства и вариантов его функционирования, его роль в процессе развития ребенка представлены во взаимосвязи различных категорий и понятий на междисциплинарной основе в рамках следующих подходов и методов.

Методологической основой исследования являются основные общенаучные подходы, на базе которых определилось логическое обоснование содержания работы:

- деятельностный подход, обеспечивающий учет закономерностей организации деятельности и становления деятельностной стороны личностного опыта, позволяющий определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром;
- лично ориентированный подход, предполагающий развитие не только интеллекта дошкольника, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими и творческими задатками;
- системный подход, предполагающий комплексное изучение особенностей развития дошкольников в информационном пространстве, что важно для представления всех составляющих формируемой системы личностных качеств;

- культурно-аналитический подход, позволяющий исследовать сложные современные реальности, обеспечивающий учет закономерностей социокультурного развития человека;
- полисубъектный подход, предполагающий необходимость учета влияния всех факторов социального развития (микрофакторы: семья, детский сад и др., мезофакторы: этнокультурные, геоклиматические, экономические условия; макрофакторы: общество, государство);
- общепедагогический подход, в русле которого разработаны и сформулированы основные принципы, закономерности и особенности формирования и развития дошкольника в информационно-коммуникационном взаимодействии со средой.

Историко-эволюционный анализ развития личности как непрерывно развивающегося субъекта (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), ее отношений в мире дает возможность раскрыть основные категории в их динамике, становлении и развитии.

Моделирование как теоретический метод в сочетании с историко-эволюционным анализом позволяет представить новую реальность взаимодействия факторов и условий формирования информационного пространства как модель развития растущего человека. Термин «модель» в переводе с латинского (*modulus*) — «мера». Моделью называют образец или эталон чего-либо. При этом мы осознаем, что возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и реализации моделей, на реальные условия носит ограниченный характер. Модель отображает основные характеристики этой реальности, неизбежно внося ряд допустимых упрощений. Даже самая лучшая модель фактически может заменить реальность лишь в какой-нибудь одной ее функции или свойстве.

В методологическом плане для нашего исследования представляется перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона (1988), в которой автор подчеркивает собственную активность субъекта, осваивающего свое окружающее пространство («экологический мир», по Гибсону). Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Чем разнообразнее и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее развитие.

При всем многообразии подходов к проблеме развития личности в современном информационном пространстве в большинстве из них просматривается влияние отечественных концепций. К ним относятся теория культурно-исторического развития Л. С. Выготского, заключающаяся в активном освоении социальной среды формирования и воспитания личности; теория А. Ф. Лазурского, предполагающая необходимость изучения психических процессов и свойств личности в естественных условиях трудовой, учебной или игровой деятельности; положения Б. Г. Ананьева относительно интегративности психической организации, ее формирования и эволюционирования.

Для нашего исследования принципиально важны основные положения о приоритетной ценности человека как личности в современном мире и образовании (Ш. А. Амонашвили, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко и др.); о развитии личности как процессе и результате вхождения человека в социокультурную среду (Л. И. Божович, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.); об осознании детства как периода максимального раскрытия потенциальных возможностей ребенка и всестороннего познания окружающего мира (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Д. И. Фельдштейн и др.); об игровой деятельности как основном условии формирования и развития ребенка дошкольного возраста (Д. Б. Эльконин и др.).

Подходя к решению вопроса о моделировании информационного пространства, необходимо определиться с тем, что такое «информационное пространство» в междисциплинарном понимании. Информационное пространство — это прежде всего семантическое пространство существования человека, состоящее из информационных ресурсов, средств информационного взаимодействия, информационной инфраструктуры. Понятие «информационное пространство» часто используется как синоним понятия «информационная среда». Вместе с тем оба понятия могут быть доминирующими по отношению друг к другу. Тогда информационная среда рассматривается как часть информационного пространства, как внешнее окружение человека, как совокупность условий, в которых протекает непосредственная жизнедеятельность человека. Либо информационное пространство представляется шире информационной среды и включает в себя не только внешнее окружение, но и постоянное взаимодействие человека с ним и их взаимовлияние.

Для психологии информационное пространство — важнейший компонент общей социокультурной среды развития. Той среды, которая понималась Л. С. Выготским не как внешний фактор развития, а как его источник: «...взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития» [2]. Для определения организационно-педагогической и развивающей функции информационного пространства мы вводим такой компонент, как информационная компетентность.

В качестве единиц нашего методологического анализа мы рассматриваем факторы и условия формирования информационного пространства. Нами выявлены и охарактеризованы основные факторы организации информационного пространства как среды личностного развития дошкольника: семья, средства массовой информации и дошкольная образовательная организация. Именно эти факторы представляют собой самое близкое социальное окружение ребенка, обеспечивают формирование его индивидуально-личностных черт, способствуют (либо препятствуют) развитию интеллектуальных, социальных и морально-нравственных особенностей. Рассмотрение семьи как

активного фактора формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой, так же как и поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, закладываются в рамках ближайшего окружения ребенка, о чем свидетельствует ряд исследований [1; 8].

Наряду с семьей значительное влияние на формирование и развитие индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста оказывают средства массовой информации, поскольку речь идет о целенаправленном влиянии и определенных методах воздействия. Учитывая «цифровую продвинутость» современных дошкольников, традиционные СМИ на сегодняшний день существенно уступают электронным ресурсам и средствам. Современная ситуация такова, что их негативное влияние на подрастающее поколение достаточно очевидно, а потенциальное позитивное воздействие в большинстве случаев не реализуется.

Третьим фактором мы указали дошкольную образовательную организацию. Отметим, что ее возможности в формировании информационного пространства обусловлены прежде всего соответствующей образовательной средой, коренным образом отличающейся от среды предыдущих поколений. Среда детского сада нами рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, которые содержатся в социально-коммуникативном и пространственно-предметном окружении. С психолого-педагогической точки зрения рассмотрение указанных факторов в качестве системообразующих достаточно перспективно.

В исследовании также определены и проанализированы психолого-педагогические условия моделирования информационного пространства как развивающей среды: наличие информационно-образовательных средств, готовность и способность педагогов, родителей и дошкольников к использованию информационно-образовательных средств, игровая форма представления материала. Таким образом, для дальнейшего анализа нам будет достаточно понимания, что полноценное развитие дошкольников в условиях информационного пространства не может происходить само по себе — для этого необходимо соблюдение определенных психолого-педагогических условий, не просто способствующих поверхностному знакомству с современными информационными технологиями, а являющихся базисом для становления личности, обладающей достаточной информационной компетентностью.

В этой связи особое внимание следует обратить на последнее условие, а именно игровую форму представления материала. Междисциплинарный анализ феномена игры показывает, что игра является порождением культурно-исторического процесса, закономерным результатом эволюции. Феномен детской игры является основополагающим для развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер до-

школьников. В нашем исследовании речь идет не о традиционной игре, а о компьютерной игре. Современная компьютерная игра предстает перед нами не просто копированием классической игры, переводом ее в цифровой вид, но ее продолжением. В контексте формирования информационного пространства мы используем дидактические компьютерные игры, направленные на достижение определенных психолого-педагогических целей. По сути, при работе с дошкольниками речь идет о построении занятий на основе обучающих компьютерных игр или таком использовании стандартных компьютерных программ, которое было бы наиболее близко к игровой деятельности. Такие занятия, с одной стороны, должны повышать мотивацию детей к учению как процессу приобретения знаний, умений и навыков вообще, а с другой – способствовать формированию информационной компетентности.

Важно подчеркнуть, что исследований, посвященных влиянию компьютерных игр на ребенка дошкольного возраста, достаточно много (Л. Ф. Обухова, Р. Е. Радеева, И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова и др.). Те из них, которые претендуют на объективность, условно могут быть разделены на три группы: 1) исследования, подчеркивающие пагубное воздействие компьютерных игр на формирование и развитие детской личности и отрицающие какой бы то ни было положительный эффект взаимодействия дошкольника с компьютером; 2) исследования, рассматривающие компьютерные игры как социокультурный феномен, который не может быть охарактеризован как однозначно положительный или отрицательный; 3) исследования, признающие позитивное воздействие компьютерных игр на дошкольников при соблюдении определенных психолого-педагогических условий взаимодействия ребенка с современными информационными технологиями. Нам ближе позиция, представленная в рамках второй и третьей групп.

В завершение отметим, что современные цифровые технологии активно совершенствуются, а технологии, в свою очередь, меняют людей. Эти изменения происходят не так быстро, но неизбежно. Таким образом, будут и последствия. Понимая, какие качества и способности утрачиваются, а какие приобретаются, мы можем смягчить или предупредить эти последствия. Совершенно очевидно, что в рамках большого, зачастую неконтролируемого потока информации необходимо направленно психологически и педагогически компетентно проектировать пространство дошкольников как наиболее незащищенной возрастной категории. В связи с этим усложняются и актуализируются задачи психологов. Необходимо глубже изучать закономерности, механизмы и результаты воздействия информационного пространства на формирование психических структур и становление личности в дошкольном возрасте, в частности ее когнитивных и аффективных компонентов, и последующее их проявление в поведении ребенка.

The article discusses theoretical and methodological problems of the study of the preschool children's development in the organized information space. It substantiates the principles and approaches that contribute to understanding the changes in the contemporary social and cultural situation in general and the one of a preschool child in particular. The article argues the importance of studying the key problems faced by teachers and psychologists in the current situation of development: the transformation of communicative experience, changes in the system of interaction with the adult, in the gaming activity of the preschool child, and the transformations of higher mental functions and the individual-personal sphere. The article points out the need of the information space modelling, taking into account the observed patterns and characteristics of the impact of information and communication technologies. It notes the prospects for considering the opportunities provided by the pedagogically organized information environment for the development of a preschooler's personality.

Keywords: methodology, information space, preschool child, modeling, development factors and conditions, social and cultural environment, computer game.

Список литературы

1. *Батенова Ю. В.* Анализ особенностей взаимодействия старшего дошкольника с информационными технологиями / Ю. В. Батенова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 3. — С. 52–60.
2. *Выготский Л. С.* Психология / Л. С. Выготский. — М.: Эксмо-пресс, 2002. — 1008 с.
3. *Голубева Н. А.* Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] / Н. А. Голубева, Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. — 2011. — № 6. — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.01.2017).
4. *Карделлан К.* Дети процессора. Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Карделлан, Г. Грезийон. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
5. *Корнеева Т. В.* Ребенок в информационном пространстве / Т. В. Корнеева // Вест. Моск. городского пед. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2008. — № 3 (26). — С. 70–78.
6. *Марцинковская Т. Д.* Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. — 2012. — Т. 5. — № 26. — С. 7. — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.01.2017).
7. *Прихожан А. М.* Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. — 2010. — № 1 (9). — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.01.2017).
8. *Собкин В. С.* Социология дошкольного детства / В. С. Собкин, К. Н. Скобельцина, А. И. Иванова, Е. С. Верясова // Труды по социологии образования. — Т. 17, вып. 29. — М.: Институт социологии образования РАО, 2013. — 167 с.
9. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. — 16 с.
10. *Цымбаленко С. Б.* Акмеологические основания развития подрастающего поколения в системе информационно-коммуникативных взаимодействий: дис. ... докт. пед. наук / С. Б. Цымбаленко. — М., 2012. — 609 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избр. труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1997.

Особенности изменений профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения

В статье раскрываются ход и результаты лонгитюдного исследования, направленного на изучение особенностей изменения профессионального самопонимания студентов. Акцент ставится на поуровневом развитии профессионального самопонимания. В исследовании показано, что в зависимости от формы получения образования (очной и заочной) общий вектор динамики изменения профессионального самопонимания студентов будет разным. Отмечается, что у студентов, обучающихся заочно, поуровневых изменений в профессиональном самопонимании практически не происходит на всем протяжении развития, в то время как у студентов-очников существует положительная динамика развития профессионального самопонимания.

Ключевые слова: самопонимание, профессиональное самопонимание, уровни развития профессионального самопонимания, динамика профессионального самопонимания, форма обучения в вузе.

Актуальность исследования профессионального самопонимания определяется тем, что от того, насколько хорошо человек способен познавать свой внутренний мир, понимать и принимать его, зависит и понимание того, насколько он соответствует особенностям той или иной профессии. Поэтому эффективное обучение специалиста и дальнейшая его успешность в профессиональной деятельности во многом определяются особенностями его профессионального самопонимания. Это подтверждается значительным количеством работ, появившихся в последние годы в рамках данной проблематики (Е. В. Борисова, В. А. Жилкина, В. В. Знаков, А. Н. Кричевец, Т. И. Лях, Т. В. Степкина, С. В. Шик и др.).

Самой полной и проработанной концепцией самопонимания в отечественной психологии сегодня является концепция Б. В. Кайгородова, который определяет самопонимание как постижение человеком смысла своего существования, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности [4, с. 97]. В одном из исследований Н. И. Протасовой дано определение профессионального самопонимания — это такое самопонимание, составляющие компоненты которого приобретают профессиональное содержание, участвуя в регуляции профессиональной деятельности в пространстве профессиональной ситуации [5, с. 51]. На эти определения мы опирались в нашем исследовании.

Самопонимание не статично и подвержено разнонаправленным изменениям в ходе развития. Многие авторы (Б. В. Кайгородов, Т. И. Лях, Н. Г. Мяснянкина, Н. И. Протасова и др.) в своих исследованиях отмечают уровневый характер развития самопонимания.

Б. В. Кайгородов выделяет три уровня развития самопонимания. Первый уровень (низкий) включает в себя эмоциональное согласование на основе имеющегося знания о самом себе. Второй уровень (средний) включает когнитивное согласование, когда нет выраженного эмоционального отношения к себе,

но в силу внешних обстоятельств требуется изменить некоторые исходные аспекты знаний. На третьем уровне (высоком) отмечается когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности [3].

Н. И. Протасова в ходе изучения профессиональной подготовки студентов-педагогов также выявила, что процесс развития профессионального самопонимания проходит несколько взаимосвязанных уровней: низкий, низкий продвинутый, средний и высокий [5].

В одном из наших исследований было выдвинуто предположение о том, что изменения профессионального самопонимания студентов-психологов могут быть обусловлены формой получения образования и вследствие этого иметь различную динамику и траекторию [1, с. 24]. Для проверки этого предположения нами было проведено данное исследование.

Исследование длилось с 2011 по 2016 год и проходило на базе филиала Московского психолого-социального университета в г. Куровское Московской области. В исследовании приняли участие две группы студентов-психологов очной и заочной форм обучения. В конце каждого курса обучения в обеих группах проводились замеры. В группу студентов-очников изначально входило 32 человека, но к концу обучения их количество сократилось до 28 человек. Группа студентов-заочников на 1-м курсе состояла из 36 человек, но на 5-м сократилась до 30 человек. Результаты десяти выбывших в ходе обучения студентов были отбракованы.

В исследовании мы использовали методику Н. И. Протасовой «Уровни профессионального самопонимания» и методику «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда.

В результате четырехкратного применения методики «Уровни профессионального самопонимания» (УПС) в выборке студентов-очников были получены результаты, графически отраженные на рисунке 1.

Практически по всем показателям обнаруживается положительная динамика в процессе обучения студентов.

Так, среднее значение показателя «понимание профессионально важных качеств психолога» (ПВК) растет от курса к курсу. Налицо динамический скачок по показателю между 2-м и 3-м курсами.

Похожая тенденция очевидна и по показателю «опыт рефлексии в системе «Образ — Я — психолог» (ОР): на 3-м курсе — скачок среднего значения, на 4-м курсе — очень незначительный рост.

Из общей тенденции изменений в выборке выбиваются изменения по показателю «опыт внутреннего диалога» (ОВД): на 2-м курсе — снижение значения, на 4-м курсе — заметный рост показателя.

По показателям «личностный смысл психологической деятельности» (ЛСПД) и «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки» (ПС) в целом прослеживается схожая положительная динамика со скачком на 3-м курсе и небольшим снижением среднего значения на 4-м курсе.

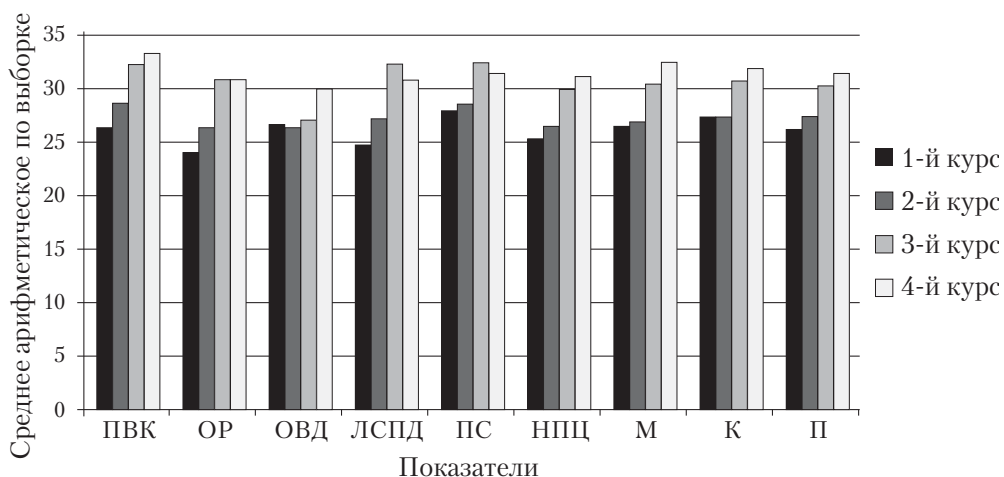


Рис. 1. Показатели методики УПС по выборке студентов-очников на разных курсах обучения

По оставшимся четырем шкалам методики ситуация очень похожа. «Направленность профессиональных ценностей, интересов» (НПЦ), «мотивационный показатель» (М) и «поведенческий показатель» (П) плавно растут от курса к курсу, при этом заметное повышение значимости происходит на 3-м курсе.

Среднее значение по «когнитивному показателю» (К) абсолютно равно на 1-м и 2-м курсах. На 3-м курсе зафиксирован заметный рост его значимости, на 4-м курсе также зафиксирован рост.

Одной из характеристик профессионального самопонимания является представленность в Я-концепции профессиональных ролей. Для рассмотрения динамики данного показателя мы использовали методику «Кто Я?». Результаты применения данной методики на выборке студентов-очников представлены на рисунке 2.

На рисунке 2 можно видеть, что представленность профессиональных ролей у студентов-очников постепенно увеличивается по ходу обучения. При этом, как и по большинству шкал методики УПС, на 3-м курсе среднее значение по группе существенно возрастает.

После использования методики «Уровни профессионального самопонимания» применительно к выборке студентов-заочников были получены результаты, показанные на рисунке 3.

На рисунке 3 видно, что по выборке студентов-заочников динамические изменения показателей не столь релевантны, как по выборке студентов-очников.

По показателю «понимание профессионально важных качеств психолога» (ПВК) значения на 1-м и на последнем курсах практически одинаковы, при этом в ходе обучения наблюдается незначительная амплитудность изменений.

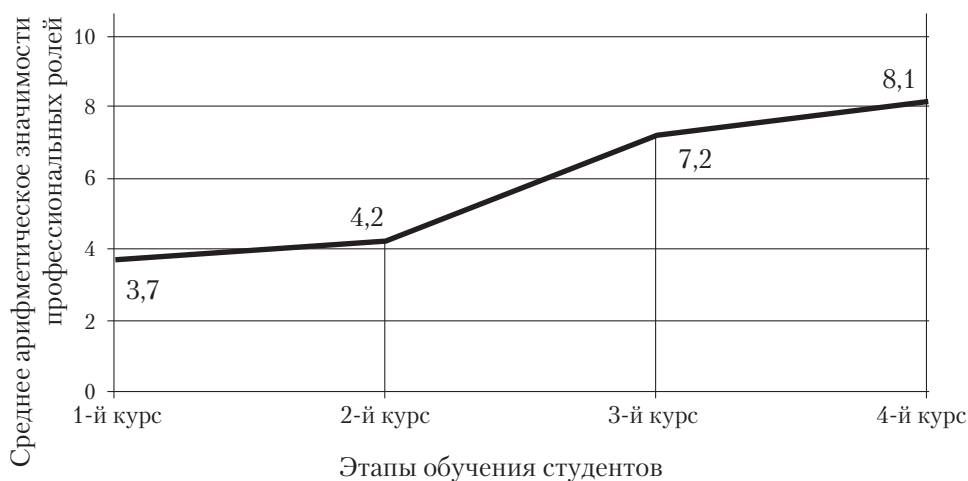


Рис. 2. Значимость профессиональных ролей для студентов-очников по методике «Кто Я?»

По показателю «опыт рефлексии в системе «Образ — Я — психолог» (ОР) ситуация схожа, даже есть незначительно выраженная динамика к спаду значимости.

По показателю «опыт внутреннего диалога» (ОВД) в целом очевидна стагнация, за исключением роста значимости на 2-м курсе.

По показателю «личностный смысл психологической деятельности» (ЛСПД) зафиксировано отсутствие каких-либо выраженных изменений значимости от курса к курсу.

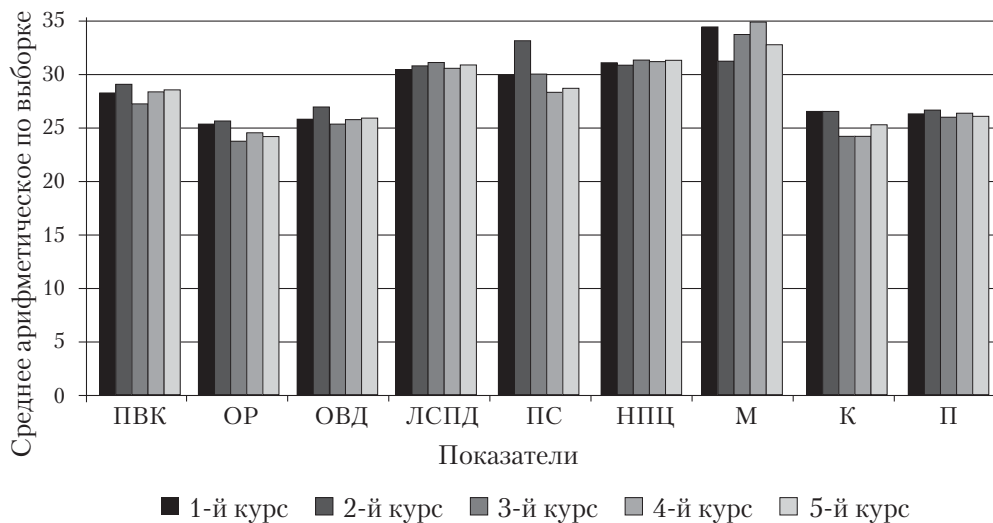


Рис. 3. Показатели методики УПС по выборке студентов-заочников на разных курсах обучения

По показателю «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки» (ПС) динамика выражена четче, чем по предыдущим шкалам, но лишена одного вектора. В целом отмечается снижение значимости, но на 2-м курсе отмечается заметное повышение.

Средние значения по «направленности профессиональных ценностей, интересов» (НПЦ) практически идентичны на всем протяжении обучения студентов.

«Мотивационный показатель» (М) по выборке заочников характеризуется неоднозначной динамикой и выраженной амплитудностью.

Динамика изменений по «когнитивному показателю» (К) на первых четырех курсах обучения разбита на два этапа. На 1-м и 2-м курсах среднее значение практически идентично, на 3-м и 4-м курсах оно ниже, но также почти одинаково. На 5-м курсе отмечается рост значимости.

По «поведенческому показателю» (П) очевидна стагнация значимости на всем протяжении обучения студентов.

Применив на выборке студентов-заочников методику «Кто Я?», мы получили результаты, которые представлены на рисунке 4.



Рис. 4. Значимость профессиональных ролей для студентов-заочников по методике «Кто Я?»

Как можно видеть на рисунке 4, очевидно, что существенных изменений в представленности профессиональных ролей в Я-концепции у студентов-заочников в процессе обучения не происходит.

Таким образом, можно отметить, что, помимо несовпадения векторов развития по показателям от курса к курсу, налицо количественные различия в изменении значимости показателей: изменения по выборке заочников существенно меньше и редко выходят за границы одного балла при переходе с одного курса обучения на другой.

На рисунке 5 представлены два графика, отражающие общую динамику развития профессионального самопонимания студентов обеих выборок.

В качестве критерия оценки изменений выступило общее среднее арифметическое значение всех показателей методики УПС на разных курсах обучения студентов.

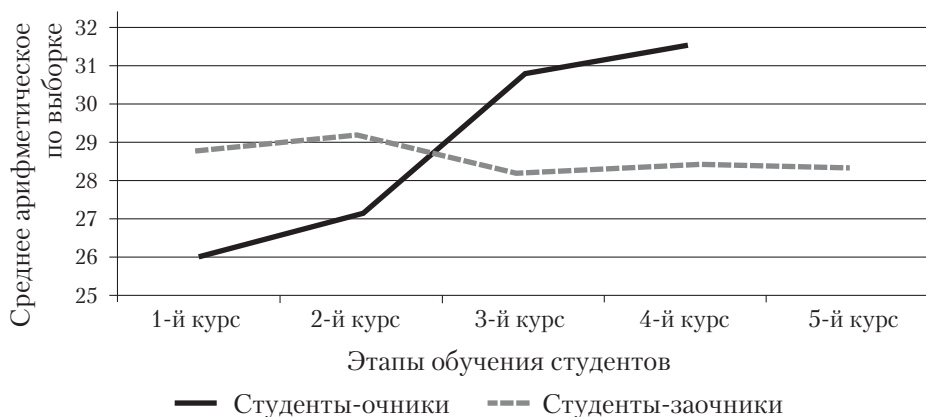


Рис. 5. Развитие профессионального самопонимания студентов на разных курсах обучения

На рисунке 5 видно, что общая динамика развития по выборкам явно отличается. Среднее арифметическое значение шкал методики УПС студентов-очников все время повышается в процессе обучения, делая скачок между 2-м и 3-м курсами. Среднее значение студентов-заочников существенно не изменяется в процессе обучения.

Можно предположить, что профессиональное самопонимание студентов-очников на 1-м и 2-м курсах находится на одном уровне развития, а на 3-м и 4-м курсах — на более высоком уровне. Профессиональное самопонимание студентов-заочников, скорее всего, за весь период обучения находится на одном уровне развития.

Для проверки данного предположения мы подвергли полученный массив данных процедуре статистического анализа с применением *t*-критерия Стьюдента на предмет нахождения статистически подтверждаемых различий между результатами студентов на разных курсах. Условия применения критерия [2, с. 174] были соблюдены. В ходе анализа результаты студентов последовательно сравнивались между собой. Итоги статистического сравнения отражены в таблице 1.

В таблице 1 цифрами указаны только те значения *t*-критерия Стьюдента, которые превысили нижнюю критическую отметку $p \leq 0,05$ (критическая отметка $p \leq 0,01$ не была превышена ни в одном случае сравнения).

Из таблицы видно, что предположение о переходе профессионального самопонимания студентов-очников на новый уровень развития на 3-м курсе обучения — верно. По девяти показателям из десяти обнаружены статистически значимые различия между результатами, показанными студентами на 2-м и 3-м курсах обучения. По показателю «опыт внутреннего диалога»

зафиксированы статистически значимые различия между результатами, показанными на 3-м и 4-м курсах. Это может свидетельствовать о более позднем развитии этого компонента профессионального самопонимания у студентов.

Таблица 1

Статистически значимые различия между курсами

| Выборка | Курсы | Показатели | | | | | | | | | |
|----------|-----------|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | ПВК | ОР | ОВД | ЛСПД | ПС | НПЦ | М | К | П | ПР. |
| Очники | 1-й и 2-й | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| | 2-й и 3-й | 2,43 | 2,57 | – | 2,63 | 2,5 | 2,09 | 2,31 | 2,24 | 2,17 | 2,21 |
| | 3-й и 4-й | – | – | 2,27 | – | – | – | – | – | – | – |
| Заочники | 1-й и 2-й | – | – | – | – | 2,32 | – | 2,25 | – | – | – |
| | 2-й и 3-й | – | – | – | – | 2,11 | – | 2,14 | – | – | – |
| | 3-й и 4-й | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| | 4-й и 5-й | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |

По выборке студентов-заочников обнаружено всего четыре случая наличия статистически значимых различий. Первые два случая связаны с показателем «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки» (ПС). На 2-м курсе обучения данный показатель вырос у большинства студентов, а на 3-м вновь снизился. На 2-м курсе также статистически подтвердилось падение значимости «мотивационного показателя» и увеличение его на 3-м курсе. Таким образом, более высокая оценка себя как профессионала сопровождается одновременным снижением мотивации у студентов.

После подтверждения наличия разных уровней развития профессионального самопонимания у студентов-очников мы приступили к определению содержания данных уровней. Анализ количества и силы корреляционных отношений между показателями профессионального самопонимания позволяет определить его особенности на том или ином уровне развития [5]. Для этого мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. Показателями являлись девять шкал и общий балл по методике УПС и показатель «профессиональные роли» методики «Кто Я?».

Анализ данных студентов-очников за 1-й курс обучения показал, что имеются три случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) между компонентами профессионального самопонимания. Количество и сила связей между ними на 1-м курсе довольно незначительны и не могут являться признаком уровня высокого развития.

Анализ массива данных студентов-очников за 2-й курс выявил три случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и один случай высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между показателями. Количество связей меж-

ду элементами профессионального самопонимания и их сила незначительно отличаются от структуры 1-го курса.

Анализ результатов студентов-очников за 3-й курс выявил три случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и три случая высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между показателями. Количество и сила связей между элементами профессионального самопонимания значительно выше, чем на первых курсах. Элементы частично объединены в отдельные блоки, имеется связь с суммарным баллом, налицо наличие интеграционных процессов внутри профессионального понимания студентов.

В результате проведения корреляционного анализа данных студентов-очников за 4-й курс было выявлено четыре случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и три случая высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между показателями. Выявленное количество связей между компонентами профессионального самопонимания и их сила говорят о схожести структуры со структурой, начавшей формироваться на 3-м курсе. Интеграционные процессы продолжают и немного усиливаются, компоненты частично объединены в отдельные блоки. Однако говорить, что данная структура соответствует высокому уровню развития профессионального самопонимания, было бы неверно: некоторые компоненты не коррелируют с остальными, количество сильных связей не столь велико, отдельные блоки характеристик не связаны друг с другом.

В результате проведения анализа данных за 1-й курс обучения студентов-заочников было выявлено три случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) между показателями.

По выборке заочников на 2-м курсе были выявлены три случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и один случай высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между компонентами профессионального самопонимания.

Анализ массива данных за 3-й курс обучения студентов-заочников выявил два случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и два случая высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между показателями.

В ходе анализа результатов студентов-заочников за 4-й курс были выявлены два случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и один случай отрицательной корреляции ($p \leq 0,05$) между показателями.

Анализ данных студентов-заочников за 5-й курс обучения показал, что имеются два случая положительной корреляции ($p \leq 0,05$) и два случая высокой положительной корреляции ($p \leq 0,01$) между компонентами профессионального самопонимания студентов.

На всех курсах обучения у студентов-заочников количество связей между компонентами профессионального самопонимания довольно мало, а сила их — незначительна. Корреляционные структуры на разных курсах не имеют принципиального различия. Нет случая связи с суммарным баллом, являющимся показателем развития профессионального самопонимания личности, нет четких блоков компонентов, в одном случае между ними даже выявлена

обратная зависимость — все это говорит о недостаточности интеграционных процессов внутри профессионального самопонимания и о факте низкого уровня его развития на всем протяжении обучения.

Очевидно, что профессиональное самопонимание студентов-очников на 1-м и 2-м курсах обучения находится на уровне обыденных представлений о профессии (низком уровне развития). Понимание профессиональных особенностей и своей роли в профессии студенты основывают в большей степени на бытовых знаниях и представлениях, а не на профильных специфических знаниях, получаемых в процессе обучения. На 3-м курсе профессиональное самопонимание студентов усложняется и переходит на уровень эмоционального отношения к профессии (средний уровень развития) — их понимание сути профессии уже в большей степени опирается не на бытовые представления, а на эмоциональное переживание приобретаемых в вузе практических и теоретических знаний. На 4-м курсе развитие профессионального самопонимания студентов также остается на этом уровне. К сожалению, уровня сознательного осмысления профессии (высокого уровня развития), при котором понимание себя как профессионала строится на сознательном осмыслении профессиональных особенностей, у студентов в ходе исследования выявлено не было.

Профессиональное самопонимание студентов-заочников на всем протяжении обучения находится на уровне обыденных представлений о профессии (низком уровне). У них не наблюдается выраженного эмоционального переживания по учебному материалу, отсутствует осмысленное понимание своих профессиональных способностей, особенностей профессии и возможности реализовать себя в изучаемой профессиональной сфере.

Таким образом, наше предположение о том, что изменения профессионального самопонимания студентов-психологов могут быть обусловлены формой получения образования, нашло свое подтверждение.

The article reveals the course and results of the longitude study directed on the features studying of the students' professional self-understanding change. The accent is put on the level-by-level development of professional self-understanding. The study shows that, depending on the form of education (full-time or by correspondence), the overall dynamics of changes in the students' professional self-understanding will be different. It is noted that among the students studying by correspondence, the level-by-level changes in professional self-understanding practically do not occur throughout the development, while the full-time students have a positive dynamics of the professional self-understanding development.

Keywords: self-understanding, professional self-understanding, levels of the professional self-understanding development, dynamics of professional self-understanding, university education form.

Список литературы

1. Буянов А. А. Развитие профессионального самопонимания студентов-психологов в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Буянов. — М., 2012. — 26 с.
2. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. — 2-е изд., испр. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 2003. — 336 с.
3. Кайгородов Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте : дис. ... д-ра психол. наук / Б. В. Кайгородов. — Астрахань, 1999. — 307 с.

4. *Кайгородов Б. В.* Самопонимание: миф или реальность / Б. В. Кайгородов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2000. — 184 с.

5. *Протасова Н. И.* Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук / Н. И. Протасова. — Астрахань, 1999. — 169 с.

Л. В. Карпетян

Особенности самооценки эмоционально-личностного благополучия у респондентов с различным образовательным статусом

Изучение эмоционально-личностного благополучия имеет важное значение в анализе выявления и изучения факторов, благодаря которым человек становится успешным, достигает жизненных целей, чувствует себя комфортно. Наибольшее значение для человека имеет не столько объективный фактор благополучия, сколько его субъективная самооценка. На основе предположения о том, что самооценка благополучия имеет определенные особенности у людей с разным образовательным статусом, было проведено исследование при помощи методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия», авторского варианта методики «Семантический дифференциал». Результаты исследования, представленные в статье, раскрывают специфику самооценки эмоционально-личностного благополучия у респондентов с разным уровнем образования.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, личностный дифференциал, позитивная и негативная самооценка эмоционально-личностного благополучия, образовательный статус.

Эмоционально-личностное благополучие является одной из актуальных проблем современной психологии, поскольку его изучение позволяет понять, почему человек становится успешным, достигает жизненных целей, чувствует себя счастливым и благополучным [1; 3]. Под **эмоционально-личностным благополучием** мы понимаем целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия [2].

Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ) предполагает оценивание человеком себя на основе представлений о степени выраженности у него каждого из факторов, входящих в структуру эмоционально-личностного благополучия, что является результатом самопознания и отношения к себе.

Для изучения особенностей самооценки эмоционально-личностного благополучия у людей с различным образовательным статусом общая выборка из 2229 человек была поделена на 5 групп по образовательному признаку: 1) респонденты с высшим образованием; 2) респонденты с незаконченным высшим образованием; 3) респонденты со средним профессиональным образованием; 4) респонденты со средним образованием; 5) респонденты без образования.

В исследовании была использована методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия», вариант методики «Семантический дифференциал», направленный на изучение самооценки эмоционально-личностного благополучия. В структуре эмоционально-личностного благополучия нами были выделены девять факторов, которые определяют представление человека о себе и своем благополучии: «счастливый», «везучий», «оптимист», «успешный», «компетентный», «надежный», «пессимист», «несчастливый» и «завистливый». В ходе исследования испытуемым было предложено по 7-балльной шкале оценить степень выраженности у себя в настоящем времени каждого из параметров эмоционально-личностного благополучия, указанных выше.

В результате деления профессиональных групп на две части — с позитивной и негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия (рис. 1) — было выявлено, что в группе с позитивной СЭЛБ преобладают лица с высшим образованием (40,75 %), на втором месте по степени представленности в данной группе находятся испытуемые со средним образованием (31,31 %), далее следуют группы со средним профессиональным (17,65 %) и незаконченным высшим (10,13 %) образованием.

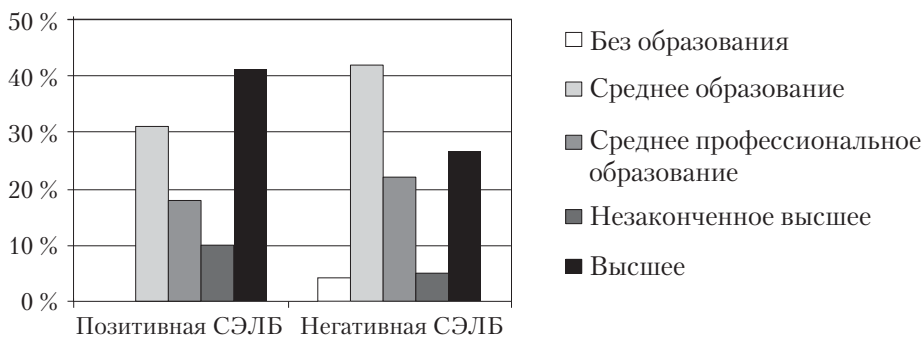


Рис. 1. Количество испытуемых с разным уровнем образования в группах с позитивной (n = 1303) и негативной (n = 926) СЭЛБ

Практически не представлены в данной группе респонденты без образования (0,15 %). В группе с негативной СЭЛБ распределение испытуемых по образованию имеет иной характер: большую часть группы составляют лица со средним образованием (42,12 %), с высшим — значительно меньше, чем в группе с позитивной СЭЛБ (27,32 против 40,75 %), число испытуемых со средним профессиональным образованием почти одинаково в обеих группах (17,65 и 21,81 %), а вот лиц с незаконченным высшим и лиц без образования в группе с негативной СЭЛБ примерно равное количество (5,08 и 3,67 %). Таким образом, большинство лиц без образования имеют негативную самооценку эмоционально-личностного благополучия.

Отметим примечательную тенденцию: в группе с позитивной СЭЛБ, по сравнению с группой с негативной СЭЛБ, значимо меньше лиц без образования, со средним и средним профессиональным образованием, и значимо больше — с незаконченным высшим и высшим образованием. Причем имеющаяся у нас информация свидетельствует о том, что внутри группы с позитивной СЭЛБ различия между количеством лиц с разными уровнями образования являются достоверными (табл. 1). Мы видим в данном случае наглядную картину взаимосвязи образования и уровня оценки эмоционально-личностного благополучия.

Таблица 1

**Достоверность различий (критерий Фишера)
между количеством испытуемых с разным уровнем образования**

| Самооценка эмоционально-личностного благополучия | Позитивная СЭЛБ | Негативная СЭЛБ |
|--|-----------------|-----------------|
| Без обр. — сред. | -28,34** | -22,10** |
| Без обр. — ср. проф. | -20,16** | -12,62** |
| Без обр. — нез. выс. | -14,56** | -1,49** |
| Без обр. — выс. | -33,37** | -15,37** |
| Сред. — ср. проф. | 8,18** | 9,48** |
| Сред. — нез. выс. | 13,78** | 20,61 |
| Сред. — выс. | -5,03** | 6,73** |
| Ср. проф. — нез. выс. | 5,60** | 11,13** |
| Ср. проф. — выс. | -13,21** | -2,76** |
| Нез. выс. — выс. | -18,81** | -13,89** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Если сравнивать между собой группы с разным уровнем образования, то в группе без образования в значительной степени преобладают лица с негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия, а в группах со средним профессиональным, незаконченным высшим и высшим образованием больше лиц с позитивной СЭЛБ. Все перечисленные различия достигают уровня достоверности (табл. 2). Соответственно, мы обнаруживаем относительно четкую взаимосвязь между уровнем образования человека и уровнем оценки им своего эмоционально-личностного благополучия.

Рассмотрим подробнее особенности СЭЛБ у людей с разным уровнем образования. Для этого поделим выборку на четыре подгруппы с разным уровнем самооценки благополучия: выраженная и слабая позитивная, выраженная и слабая негативная (рис. 2).

**Достоверность различий (критерий Фишера)
между количеством испытуемых с позитивной (n = 1303)
и негативной (n = 926) СЭЛБ в группах с разным уровнем образования**

| Образовательный статус респондентов | Всего | | Позитивная СЭЛБ | | Негативная СЭЛБ | | φ |
|-------------------------------------|-------|-----|-----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Без образования | 36 | 100 | 2 | 5,56 | 34 | 94,44 | -9,29** |
| Среднее | 798 | 100 | 408 | 51,13 | 390 | 48,87 | 0,90 |
| Среднее профессиональное | 432 | 100 | 230 | 53,24 | 202 | 46,76 | 1,91* |
| Незаконченное высшее | 179 | 100 | 132 | 73,74 | 47 | 26,26 | 9,36** |
| Высшее | 784 | 100 | 531 | 67,73 | 253 | 32,27 | 14,35** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

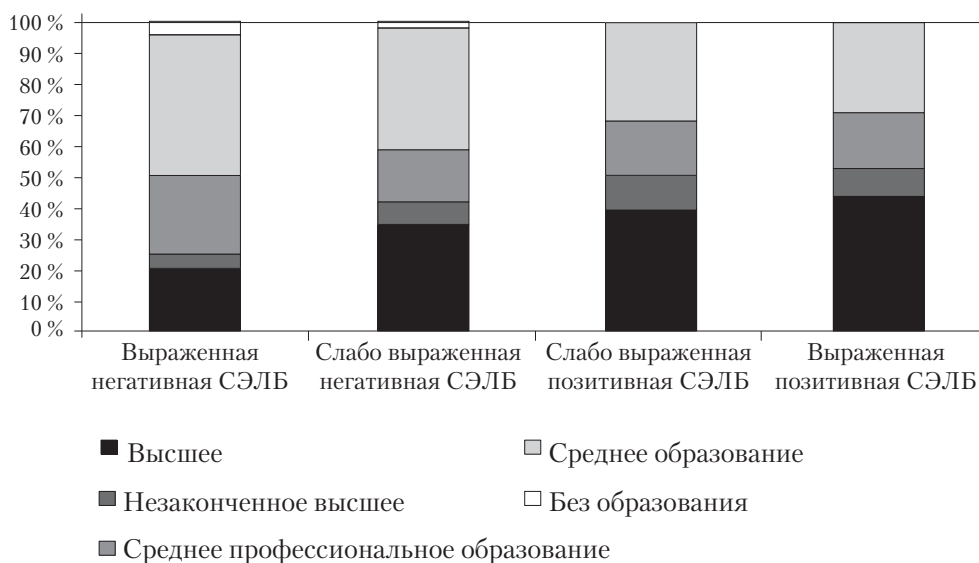


Рис. 2. Количество испытуемых с разным уровнем образования в группах с выраженной позитивной (n = 370), слабой позитивной (n = 903), слабой негативной (n = 441) и выраженной негативной (n = 515) СЭЛБ

Полученные данные демонстрируют определенные различия между группами с выраженной позитивной, слабой позитивной, слабой негатив-

ной и выраженной негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия в зависимости от уровня образования. Группы с выраженной позитивной и слабой позитивной СЭЛБ имеют сходный характер представленности уровней образования. Так, в обеих группах в наименьшей степени представлена группа лиц без образования (0,27 и 0,33 %).

На втором месте — группа лиц с незаконченным высшим образованием (8,65 и 10,52 %). Еще менее представлена группа со средним профессиональным образованием (18,11 и 17,83 %), значительное количество лиц имеют среднее образование (28,65 и 31,78 %), и в обеих группах преобладают лица с высшим образованием (44,32 и 39,53 %).

В группе со слабой негативной СЭЛБ — наименьшее количество лиц без образования (2,04 %), причем разница со всеми другими уровнями образования является значимой, а в группе с выраженной негативной СЭЛБ меньше всего испытуемых с незаконченным высшим образованием (4,27 %), их значимо меньше по сравнению с другими уровнями образования, за исключением уровня с высшим образованием. На втором месте в группе со слабой негативной СЭЛБ находятся испытуемые с незаконченным высшим образованием (6,80 %), а в группе с выраженной негативной СЭЛБ — респонденты без образования (4,47 %), их несколько больше, чем лиц с незаконченным высшим образованием, но данное различие не достигает уровня значимости. В группе со слабой негативной СЭЛБ далее по численности идет группа лиц со средним профессиональным образованием (16,78 %), их значимо больше, чем в предыдущих группах, и значимо меньше, чем в группе лиц с высшим образованием. В группе с выраженной негативной СЭЛБ на третьем месте находятся лица с высшим образованием (21,36 %). В группе со слабой негативной СЭЛБ достаточно много лиц с высшим образованием (34,69 %), и наибольшее количество испытуемых находится в группе со средним образованием (39,68 %) (однако различия с группой респондентов, имеющих высшее образование, недостоверны). Группа с выраженной негативной СЭЛБ имеет значительное количество испытуемых со средним профессиональным образованием (25,24 %), что достоверно отличается от других сравниваемых групп, но наибольшее количество респондентов имеют среднее образование (44,66 %), что значимо больше, чем в группах с другими уровнями образования.

В контексте данного анализа важно остановиться и на обратном вопросе, а именно на том, какая оценка эмоционально-личностного благополучия наиболее характерна для людей с разным уровнем образования. Группа без образования преимущественно состоит из испытуемых с выраженной негативной (63,89 %) и слабой негативной (25 %) СЭЛБ, незначительно представлены в ней испытуемые с сильной позитивной (2,78 %) и слабой позитивной (8,33 %) СЭЛБ. В группе со средним, средним профессиональным, незаконченным высшим и высшим образованием преобладают испытуемые со слабой позитивной СЭЛБ (35,96; 37,27; 53,07 и 45,54 %). В группах со средним

и средним профессиональным образованием наименьшее количество лиц с выраженной позитивной СЭЛБ (13,28 и 15,51 %), в группах с незаконченным высшим и высшим образованием меньшинство испытуемых с выраженной негативной СЭЛБ (12,29 и 14,03 %). Таким образом, мы имеем основания считать, что с ростом уровня образования у человека может несколько повышаться и уровень оценки эмоционально-личностного благополучия.

Рассмотрим различия СЭЛБ в мужской и женской выборках при разном уровне образования (табл. 3). В наименьшей степени представлена группа женщин без образования (0,43 %), есть небольшая часть женщин с незаконченным высшим образованием (8,66 %), а также некоторая часть со средним профессиональным образованием (17,97 %). Подобная картина наблюдается и в мужской выборке: в меньшем количестве выявлена группа мужчин без образования (3,65 %), больше объем группы с незаконченным высшим (6,94 %), и промежуточное положение занимает группа мужчин со средним профессиональным образованием (21,80 %). Далее гендерная картина распределения меняется: у женщин преобладающее большинство выборки обладает высшим образованием (39,70 %), у мужчин – средним (40,19 %). Причем в женской выборке различие между количеством испытуемых на разных уровнях образования является достоверным, за исключением различий между группами со средним и высшим образованием. У мужчин все межгрупповые различия выявлены на высоком уровне достоверности.

Таблица 3

**Достоверность различий (критерий Фишера)
между количеством женщин (n = 1408) и мужчин (n = 821)
с разными уровнями образования**

| Уровень образования респондентов | Всего | | Женщины | | Мужчины | | Ф |
|----------------------------------|-------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
| | п | % | п | % | п | % | |
| Без образования | 36 | 1,62 | 6 | 0,43 | 30 | 3,65 | -5,77** |
| Среднее | 798 | 35,80 | 468 | 33,24 | 330 | 40,19 | -3,29** |
| Среднее профессиональное | 432 | 19,38 | 253 | 17,97 | 179 | 21,80 | -2,19** |
| Незаконченное высшее | 179 | 8,03 | 122 | 8,66 | 57 | 6,94 | 1,46 |
| Высшее | 784 | 35,17 | 559 | 39,70 | 225 | 27,41 | 5,95** |
| Всего | 2229 | 100 | 1408 | 100 | 821 | 100 | |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Остановимся подробнее на женской выборке. При делении выборки женщин на группы с позитивной и негативной СЭЛБ (табл. 4) оказалось, что в группе женщин с позитивной СЭЛБ больше всего респондентов с высшим образованием, на втором месте – испытуемые со средним образованием, далее в порядке уменьшения – со средним профессиональным, незаконченным высшим, и нет ни одной женщины с позитивной СЭЛБ без образования.

В группе с негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия в большей степени представлена категория женщин со средним образованием, далее — с высшим, средним профессиональным, незаконченным высшим, и 6 женщин не имеют образования.

Таблица 4

Количество испытуемых в группах женщин с позитивной (n = 864) и негативной (n = 544) СЭЛБ с разным уровнем образования и достоверность различий (критерий Фишера) между ними

| Уровень образования респондентов | Позитивная СЭЛБ | | Негативная СЭЛБ | | φ |
|----------------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Без образования | 0 | 0,00 | 6 | 1,10 | -3,84** |
| Среднее | 255 | 29,51 | 213 | 39,15 | -3,72** |
| Среднее профессиональное | 136 | 15,74 | 117 | 21,51 | -2,72** |
| Незаконченное высшее | 96 | 11,11 | 26 | 4,78 | 4,36** |
| Высшее | 377 | 43,63 | 182 | 33,46 | 3,83** |
| Всего | 864 | 100 | 544 | 100 | |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Отметим примечательную деталь: в группе женщин с позитивной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия значительно меньше лиц без образования и значительно больше — со всеми другими видами образования (рис. 3).

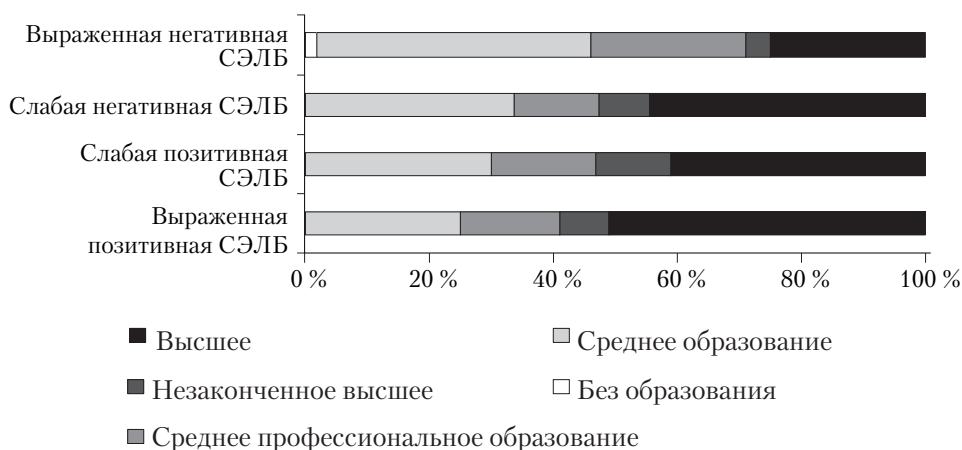


Рис. 3. Количество испытуемых в группах женщин с выраженной позитивной (n = 238), слабой позитивной (n = 612), слабой негативной (n = 237) и выраженной негативной (n = 321) СЭЛБ с разным уровнем образования

Достоверность различий (критерий Фишера) между количеством женщин в группах с выраженной позитивной (n = 238), слабой позитивной (n = 612), слабой негативной (n = 237) и выраженной негативной (n = 321) СЭЛБ с разным уровнем образования

| Уровень образования респондентов | Выр. поз. — слаб. поз. | Выр. поз. — слаб. нег. | Выр. поз. — выр. нег. | Слаб. поз. — слаб. нег. | Слаб. поз. — выр. нег. | Слаб. нег. — выр. нег. |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| Без образования | 0,00 | 0,00 | -3,21 | 0,00 | -3,98** | -3,20** |
| Среднее | -1,52 | -2,05* | -4,72 | -0,94 | -4,17** | -2,51** |
| Среднее профессиональное | -0,25 | 0,63 | -2,61 | 1,00 | -2,96** | -3,28** |
| Незаконченное высшее | -1,60 | 0,16 | 1,78* | 1,79* | 3,98** | 1,61 |
| Высшее | 2,50** | 1,33 | 6,42** | -0,90 | 5,29** | 4,99** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Группы с выраженной позитивной, слабой позитивной и слабой негативной СЭЛБ имеют идентичные распределения: в них нет женщин без образования, далее численность возрастает от группы с незаконченным высшим к группе со средним профессиональным и средним образованием, и наибольшее количество респондентов находится в группе с высшим образованием. Причем достоверная разница между первыми двумя группами есть лишь в отношении высшего образования: в группе с выраженной позитивной СЭЛБ женщин с высшим образованием значимо больше, чем в группе со слабой позитивной СЭЛБ. Сравнение группы с выраженной позитивной СЭЛБ с группой со слабой негативной СЭЛБ показало, что значимое различие между ними есть в отношении среднего образования: женщин со средним образованием в группе со слабой негативной СЭЛБ достоверно больше (табл. 5).

При сравнении группы со слабой позитивной СЭЛБ с группой со слабой негативной СЭЛБ выяснилось, что женщин с незаконченным высшим образованием достоверно больше в группе со слабой позитивной СЭЛБ. Группа с выраженной негативной СЭЛБ имеет иную картину распределения респондентов по уровню образования: в ней сосредоточены все женщины без образования, очень низкий процент женщин с незаконченным высшим образованием, фактически одинаковое количество женщин со средним профессиональным и высшим образованием и преобладающее большинство женщин со средним образованием. Причем со всеми другими группами различия по параметру «образование» достоверны (за исключением группы со слабой негативной СЭЛБ, в которой количество женщин с незаконченным высшим образованием хотя и больше, но разница не достигает уровня достоверности).

Сравнение групп женщин с разным уровнем образования показало, что группа без образования включает в себя лишь женщин, имеющих выраженную негативную СЭЛБ. Группа женщин со средним образованием в преобладающем большинстве состоит из респондентов со слабой позитивной и выраженной негативной СЭЛБ, меньше всего в ней женщин с выраженной позитивной СЭЛБ. Причем все различия внутри данной группы являются достоверными. Группа со средним профессиональным образованием имеет аналогичную структуру, однако различия между количеством женщин с выраженной позитивной СЭЛБ хотя и больше, чем со слабой негативной СЭЛБ, но уровень значимости в этом случае не достигнут. Группа с незаконченным высшим образованием в значительной степени состоит из женщин со слабой позитивной СЭЛБ, различия между другими группами недостоверны. В группе с высшим образованием так же значительную долю занимают женщины со слабой позитивной СЭЛБ, недостоверная разница есть между количеством женщин с выраженной позитивной и слабой негативной СЭЛБ, и статистически достоверно меньше по сравнению с остальными группами женщин с выраженной негативной СЭЛБ.

Перейдем к анализу мужской выборки (табл. 6). Результаты сегментации мужской выборки по критериям образования и самооценки эмоционально-личностного благополучия показывают нам следующее. В группу с позитивной самооценкой СЭЛБ попало лишь 2 человека без образования, в ней несколько больше респондентов с незаконченным высшим образованием, далее идет группа мужчин со средним образованием и практически одинаковое количество мужчин со средним и высшим образованием. В группе с негативной СЭЛБ меньшинство мужчин имеют незаконченное высшее образование, а лица без образования занимают второе место по степени представленности. Группы мужчин с высшим и средним профессиональным образованием почти равны по численности, хотя лиц со средним профессиональным образованием все же больше, и большинство мужчин с негативной СЭЛБ имеют среднее образование. Если сравнивать эти группы между собой, то различия в представленности мужчин со средним профессиональным и незаконченным высшим образованием в группах с позитивной и негативной СЭЛБ являются недостоверными: фактически у нас нет надежных и значимых доказательств того, что мужчины с соответствующими уровнями образования существенно различаются в оценках своего эмоционально-личностного благополучия.

Сравнение между собой групп с позитивной и негативной СЭЛБ мужской выборки показывает, что группа без образования состоит в основном из мужчин с негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия. В группе мужчин со средним образованием в значительной степени преобладают респонденты с негативной СЭЛБ. Группа со средним профессиональным образованием включает несколько больше испытуемых с позитивной СЭЛБ, однако разница с группой с негативной СЭЛБ недо-

стоверна. В группах с незаконченным высшим и высшим образованием достоверно больше мужчин с позитивной СЭЛБ.

Таблица 6

Количество испытуемых в группах мужчин с позитивной (n = 439) и негативной (n = 382) самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия с разным уровнем образования и достоверность различий между ними

| Уровень образования респондентов | Позитивная СЭЛБ | | Негативная СЭЛБ | | φ |
|----------------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Без образования | 2 | 0,46 | 28 | 7,33 | -5,90** |
| Среднее | 153 | 34,85 | 177 | 46,34 | -3,35** |
| Среднее профессиональное | 94 | 21,41 | 85 | 22,25 | -0,29 |
| Незаконченное высшее | 36 | 8,20 | 21 | 5,50 | 1,54 |
| Высшее | 154 | 35,08 | 71 | 18,59 | 5,38** |
| Всего | 439 | 100 | 382 | 100 | |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Более подробные выводы о специфике оценки эмоционально-личностного благополучия мужчинами с разными уровнями образования можно сделать, подразделив всю совокупность опрошенных мужчин на четыре группы — аналогично тому, как это было сделано в предыдущих разделах работы. Получившееся распределение мужской выборки по группам с четырьмя типами самооценки собственного эмоционально-личностного благополучия и уровнями образования представлено на рис. 4 и в таблице 7.



Рис. 4. Доли испытуемых с разным уровнем образования в группах мужчин с выраженной позитивной (n = 132), слабой позитивной (n = 291), слабой негативной (n = 204) и выраженной негативной (n = 194) СЭЛБ

Достоверность различий (критерий Фишера) между количеством испытуемых в группах мужчин с выраженной позитивной (n = 132), слабой позитивной (n = 291), слабой негативной (n = 204) и выраженной негативной (n = 194) СЭЛБ с разным уровнем образования

| Уровень образования респондентов | Выр. поз. — слаб. поз. | Выр. поз. — слаб. нег. | Выр. поз. — выр. нег. | Слаб. поз. — слаб. нег. | Слаб. поз. — выр. нег. | Слаб. нег. — выр. нег. |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| Без образования | -0,27 | -2,23* | -3,78** | -2,41* | -4,29** | -1,77* |
| Среднее | 0,03 | -2,14* | -1,91* | -2,65** | -2,35** | 0,24 |
| Среднее профессиональное | 0,40 | 0,41 | 0,79 | 0,05 | -1,41 | -1,35 |
| Незаконченное высшее | 0,53 | 1,33 | 2,04* | 1,02 | 1,88* | 0,81 |
| Высшее | -0,64 | 1,91 | 3,48** | 3,07** | 4,95** | 1,78* |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Обращает на себя внимание тот факт, что группы с выраженной позитивной и слабой позитивной СЭЛБ имеют идентичные картины распределения по образованию, и значимых различий между количеством мужчин в данных группах нет. В минимальной степени сформирована группа мужчин без образования, количественно больше мужчин с незаконченным высшим образованием, среднее профессиональное образование имеет среднюю, промежуточную количественную представленность, больше всего респондентов в группах со средним и высшим образованием, причем объем этих групп фактически одинаков. Группы со слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ сходны в том, что максимальное количество испытуемых в них имеют среднее образование. Остальные уровни образования в этих двух группах имеют разную наполняемость.

Сравнение между собой групп с разным уровнем образования продемонстрировало следующую картину. В группе без образования — преимущественно респонденты с выраженной негативной СЭЛБ. Количество мужчин в этой группе достоверно отличается от количества мужчин с выраженной позитивной, слабой позитивной, слабой негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия. Треть группы составляют мужчины со слабой негативной СЭЛБ. Разница в количестве по сравнению с другими группами достоверна. Значимых отличий в количестве мужчин в группах с выраженной позитивной и слабой позитивной СЭЛБ без образования нет. В группе со средним образованием меньше всего мужчин с выраженной позитивной СЭЛБ, по сравнению с подгруппами с другими типами СЭЛБ эта разница является значимой. Объем групп со средним образова-

нием со слабой позитивной, слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ фактически одинаков, значимых различий при сравнении этих групп между собой нет. Что касается среднего профессионального образования, то в этой группе так же меньше всего испытуемых с выраженной позитивной СЭЛБ, их значимо меньше, чем в группах со слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ. В группе с незаконченным высшим образованием больше всего мужчин со слабой позитивной СЭЛБ и меньше всего с выраженной негативной СЭЛБ. Различия в объеме этих групп достоверны как при сравнении их между собой, так и при сравнении с группами с выраженной позитивной и слабой негативной СЭЛБ. Наполняемость групп с выраженной позитивной и слабой негативной СЭЛБ значимых отличий не имеет, является фактически одинаковой. Аналогичная картина характерна и для группы мужчин с высшим образованием.

Таким образом, в мужской части выборки мы получаем более сложную картину с динамикой СЭЛБ, чем это прослеживалось на женской подгруппе.

В целом, обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о том, что была выявлена определенная взаимосвязь между уровнем образования испытуемых и спецификой оценок ими своего эмоционально-личностного благополучия. Полученные данные показывают, что существует определенная предрасположенность к положительной оценке своего эмоционально-личностного благополучия человеком, имеющим высшее и среднее образование.

The study of emotional and personal well-being is important in analyzing the identification and study of factors that make a person successful, the person achieves life goals and feels comfortable. The objective factor of well-being is not so much important for the person as his subjective self-esteem. On the basis of the assumption that self-esteem of well-being has certain characteristics among the people with different educational status, a study was conducted using the *Self-assessment of emotional-personal well-being* methodology - the Author's variant of the *Semantic differential* method. The presented in the article study results reveal the specifics of the self-assessment of emotional and personal well-being among respondents with different levels of education.

Keywords: emotional and personal wellbeing, personal differential, positive and negative self-assessment of emotional and personal wellbeing, education status.

Список литературы

1. Водяха С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 70–74.
2. Глотова Г. А. Структура и индикаторы субъективного благополучия / Г. А. Глотова // Международная научная школа психологии и педагогики. Ежемесячный научный журнал. — 2014. — Ч. 2. — № 7 (15). — С. 22–25.
3. Шамянов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации / Р. М. Шамянов // Мир психологии. — 2010. — № 1. — С. 237–249.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

И. В. Григорьева

Феномен межличностного конфликта между мужчинами и женщинами в профессиональной сфере

Статья посвящена проблеме поведения в ситуации межличностного конфликта в профессиональной сфере. Рассматриваются личностно-индивидуальные особенности и различия поведения мужчин и женщин в конфликтной ситуации. Показано, что поведение мужчин и женщин специфично в одних и тех же ситуациях.

Ключевые слова: конфликт, поведение в конфликте, половое поведение, пол, мужчины, женщины.

Конфликты охватывают все сферы деятельности человека, являются важным фактором его внутреннего развития и естественны при построении межличностных отношений [1; 12]. Существует большое количество работ, прямо или косвенно затрагивающих тему конфликтов, освещающих причины их возникновения, специфику протекания, возможные последствия, способы разрешения и многое другое (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм, Б. И. Хасан, Л. А. Петровская, А. Л. Журавлев, Г. И. Козырев, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, Н. В. Гришина, С. М. Емельянов, А. С. Кармин, А. А. Дергач, Е. Н. Шаган, М. В. Афонькова, К. Боулинг, М. Дейч и др.). Особое внимание уделяется изучению поведения в трудной жизненной ситуации (И. М. Никольская, М. А. Круглова, И. В. Groшев, Ю. М. Чуйкова).

Н. В. Гришина определяет межличностный конфликт как ситуацию противостояния участников, которое воспринимается ими как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешение ситуации в интересах обеих или одной из сторон [5, с. 104]. Поведение в межличностных конфликтах, в свою очередь, определяется тремя группами факторов — объективными факторами ситуации (позиция и поведение партнера, общий эмоциональный фон, наличие третьих лиц, заинтересованных в усилении или ослаблении конфликта), социальными (правила конфликтного взаимодействия, представления о характере и последовательности действий в конфликте, должностные от-

ношения с партнером, культурные и этические нормы взаимодействия в конфликте) и личностными детерминантами (ожидания, мотивы, переживания, стереотипы и др.) [12].

Привычный способ поведения человека по отношению к другому участнику конфликта называют индивидуальной стратегией поведения (связанной со стабильным аспектом личности, по Б. И. Хасану) в конфликте, реализуемой через совокупность приемов воздействия (эффективно подходящих для той или иной конкретной ситуации) на оппонента (Е. А. Климова, А. В. Либина, Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова и др.). Стратегия поведения рассматривается как относительно устойчивая модель конфликтного взаимодействия.

Человеческое поведение специфично относительно каждой отдельно взятой ситуации, на него влияет множество различных как объективных, так и субъективных факторов. Исследования показывают, что возникновение и дальнейшее развитие конфликта зависит от типа эмоциональных реакций человека (Р. А. Березовская, И. В. Грошев, С. Нолен-Хоэксема), специфики жизненных приоритетов (Ю. М. Чуйковская, И. В. Грошев, И. М. Никольская, Р. А. Березовская), принадлежности к полу (Т. В. Бендас, А. С. Кармин, Е. А. Тарасова, А. И. Ташева, В. Н. Кириллина и др.).

Качество общения людей влияет как на уровень их взаимопонимания, так и на результативность выполняемой ими деятельности. По мнению Н. В. Гришиной, позитивное разрешение межличностного конфликта требует от его участников прежде всего конструктивного поведения в конфликтных ситуациях [5].

Наиболее конфликтными из четырех типов деятельности («человек — человек», «человек — природа», «человек — машина», «человек — знак») являются профессии типа «человек — человек» [14]. Среди них имеются разновидности деятельности, конфликтогенные в силу особенностей взаимодействия, одной из которых является сфера руководства, где идет интенсивное взаимодействие людей в сочетании с решением сложных задач [2]. Многообразие ситуаций, возникающих в деятельности руководителя, содержит в себе стрессогенный фактор, способный априорно, по объективным или субъективным причинам, породить конфликт [6, с. 310].

Высокие темпы развития различных областей, необходимость обработки огромных потоков информации, социальные преобразования и тренды не могут не сказываться на традиционных формах взаимодействия между мужчинами и женщинами. Одинаковые возможности для мужчин и женщин для реализации в карьере, увеличение количественного состава женщин на руководящих постах и соответствующая этому смена социальных ролей, а также текущая экономическая ситуация страны создают дополнительные провоцирующие конфликты факторы. Тем не менее мужчины и женщины при реализации доступных возможностей проявляют типичные для каждого пола особенности и стереотипы, которые во мно-

гом определяют их поведение, чем и объясняется наш интерес к изучению особенностей и различий в поведении мужчин и женщин в ситуации конфликта в профессиональной сфере.

Конфликт в организации — это осознанное противоречие между общающимися членами этого коллектива, который сопровождается попытками его решить на фоне эмоциональных отношений в рамках организации [9]. Такие конфликты классифицируются по направленности: горизонтальные, возникающие между деловыми партнерами, сотрудниками, которые занимают приблизительно одно и то же место в организационной иерархии; вертикальные — между сотрудниками, которые находятся в отношениях подчиненности; смешанные — конфликты, в которые вовлечены и рядовые сотрудники, и руководители разных уровней. До 70–80 % [8, с. 7] всех конфликтов в организациях относятся к конфликтам второй и третьей групп в соответствии с этой классификацией. Особенно велик удельный вес конфликтов в звеньях, где руководитель и подчиненный близки по служебному положению [2, с. 168].

Большая часть конфликтов по вертикали детерминирована предметно-деятельностным содержанием межличностных отношений. Около 96 % конфликтов между руководителями и подчиненными связаны с их совместной деятельностью. Конфликты в профессиональной сфере связаны с обеспечением качества деятельности, оценкой результатов работы и введением инноваций. В противоположность вертикальным горизонтальные конфликты чаще носят личностный характер. Они возникают из-за антипатий, неприязни друг к другу на основе несовпадения ценностей, установок, норм и принципов, хотя это не исключает организационных и деловых причин таких конфликтов [2, с. 167].

Поведение мужчин и женщин в вертикальном межличностном конфликте отличается от их поведения в повседневном деловом общении [3]. В конфликтной ситуации мужчины и женщины склонны вести себя более жестко, в отличие от обычной ситуации, но у женщин эта тенденция проявляется сильнее, чем у мужчин. Хотя женщинам свойственно проявлять большее дружелюбие, сострадание и отзывчивость по сравнению с мужчинами, в конфликтной ситуации у них снижается дружелюбие и уровень альтруистической направленности, вместо этого появляется стремление отстаивать собственную позицию. Мужчины сохраняют социальную направленность на доминирование и агрессивность и в обычных, и в вертикальных конфликтах, при этом проявляя во втором случае меньшую готовность подчиняться, уступать и послушно выполнять свои обязанности.

Анкетирование руководителей верхнего, среднего и низового звена предприятий и организаций разных форм собственности [15, с. 8] показало, что женщинам свойственно придавать большее значение конфликтам на работе, чем мужчинам. Это можно объяснить большей эмоциональностью женского

пола и большим их вниманием к тому, что мужчины называют мелочами. Помимо этого, для женщины очень важны отношения с руководителями и коллегами, чего нельзя сказать о мужчинах, поэтому и поводов для переживаний у них значительно больше.

В исследовании Н. В. Гришиной получены данные о влиянии фактора пола на predisposedness к оценке тех или иных аспектов своего взаимодействия с другими как конфликтных. Определение ситуации как конфликтной связано с индивидуально-психологическими особенностями человека, одним из которых является склонность к преимущественной оценке ситуаций в тех или иных терминах. Женщинам в трудовых коллективах свойственно считать свои отношения с коллегами более конфликтными в тех аспектах, которые прямо касаются их личных потребностей (зарплата, распределение премий, время отпусков, сверхурочная работа и т. д.), тогда как мужчины отмечают повышенную конфликтность организационных проблем (распределение обязанностей, производственные трудности и др.). Частоту конфликтов с руководителем мужчины оценивают как более высокую, связывая при этом причины возможных конфликтов с нарушением должностных инструкций (например, с необходимостью выполнения функций, не входящих в прямые обязанности), производственными трудностями, условиями труда и перспективами роста [5, с. 209].

На поведение в конфликтной ситуации оказывают влияние не только индивидуально-психологические особенности человека, сложившиеся за долгое время стереотипы и стандарты, также большое значение имеет и пол участника конфликта.

Взаимодействие с оппонентом противоположного пола стимулирует стереотипные формы поведения, причем у женщин в большей степени, чем у мужчин [13]. Женская уверенность в своих силах не зависит от половой принадлежности оппонента [2]. Женщины в конфликте с мужчинами отличаются большей проницательностью и точностью оценочных суждений [6, с. 312]. Они готовы проявлять пассивное поведение, характеризующееся преобладанием в качестве ведущих неактивных способов разрешения конфликта (избегания и приспособления). В таком конфликте женщины занимают ведомую позицию и вину за создавшуюся ситуацию возлагают на сложившееся обстоятельства. Вероятно, такое поведение в сфере профессиональной коммуникации определяется нерешительностью, зависимостью либо стремлением произвести благоприятное впечатление на мужчину [11, с. 187].

Эмоциональная насыщенность стратегий конфликтного поведения женщин отражается на поведении мужчин, вызывая негативное отношение к оппоненту, провоцируя прибегать к уходу от конфликта, который может служить средством экономии ресурсов [10, с. 229]. В результате чего в конфликтах с женщинами мужчины ведут себя более пассивно и неуверенно,

при этом демонстрируя большую удовлетворенность собой и процессом переговоров [2, с. 252].

Эмоциональная составляющая в конфликте проявляется в значительно большей степени у женщин при взаимодействии со своим полом, обоюдно с двух сторон [2]. Кроме того, конфликты между женщинами разрешить крайне сложно ввиду часто скрывааемых мотивов. Один из них, весьма распространенный, основан на сильной внутренней состязательности у женщин, определенной ревности к чужим успехам и вниманию со стороны окружающих. Существует мнение, что мужчина, пытающийся разрешить конфликт в женских коллективах, заранее обречен на неудачу. Зато это по плечу только женщине, взявшей на себя функции третьей стороны [6, с. 312].

Мужчины в конфликтах друг с другом проявляют высокую уверенность и целеустремленность [6]. Они изначально стремятся удержать когнитивно-прагматическую позицию и пытаются перевести в нее своего оппонента (в конструктивное русло из аффективного состояния). При взаимодействии со своим полом мужчины меньше удовлетворены собой и процессом, но зато более удовлетворены достигнутыми соглашениями [2, с. 252].

Женщины при разрешении конфликтов больше ориентируются на чужое мнение, что И. В. Грошев объясняет их большей конформностью. Отсюда при разрешении конфликта с участием женщин велика роль посредника. Поэтому, пишет Р. А. Березовская, женщины чаще обращаются за помощью к другим людям, психологам, врачам, психотерапевтам, пытаются снять психическое напряжение путем разговора. При этом мужчины выбирают посредника по его деловым и статусным параметрам, а женщины придают значение и его внешности [7, с. 124].

При исследовании различий поведения мужчин и женщин [6] выявлено, что половая принадлежность конфликтующих сторон обуславливает также частоту возникновения конфликтов, в частности в рабочем коллективе. Наибольшее количество конфликтов у руководителей женского пола происходит с персоналом того же пола и меньшее — с мужским. У руководителей мужского пола — в равной степени как с мужским, так и с женским персоналом. Данное обстоятельство объясняется, скорее всего, психологическими особенностями и их детерминацией поведенческого репертуара женщин.

Результаты проведенного теоретического анализа позволили выявить индивидуально-психологические особенности и различия полового поведения, проявляющиеся в межличностных конфликтах в профессиональной сфере, среди которых индивидуальное восприятие ситуации, внутренние установки, ценности и эмоциональный фон, обусловленные половой принадлежностью. Отмечено, что в ситуации конфликта большое влияние оказывает пол и статус (руководитель, подчиненный) оппонента, что в свою очередь определяет специфику поведения личности.

Знание особенностей поведения представителей мужского и женского пола может помочь руководителям и специалистам по работе с персоналом обоснованно прогнозировать возникновение и развитие конфликтных ситуаций, а также заранее продумывать линию конструктивного поведения.

The article deals with a behavior problem in a situation of the professional sphere interpersonal conflict. It considers personal specific features and distinctions of behavior of men and women in a conflict situation. It is shown that the behavior of men and women is specific in the same situations.

Keywords: conflict, behavior in the conflict, gender behavior, gender, men, women.

Список литературы

1. *Абдурахманов Р. А.* История психологии: идеи, концепции, направления / Р. А. Абдурахманов. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. — 326 с.
2. *Анцупов А. Я.* Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб.: Питер, 2013. — 591 с.
3. *Белоусова А. Б.* Гендерные особенности участников вертикальных межличностных конфликтов в современной организации / А. Б. Белоусова, А. Б. Хавронина // Вестн. Казанского технологического университета. — 2013. — Т. 16, вып. 15. — С. 158–162.
4. *Григорьева И. В.* Особенности проявления профессионального стресса мужчин и женщин, занимающих руководящие и линейные позиции / И. В. Григорьева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2016. — Вып. 32. — № 28 (249). — С. 171–175.
5. *Гришина Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.
6. *Грошев И. В., Поздняков А. А.* Гендерные, половые и личностно-индивидуальные различия поведенческих паттернов в организационных конфликтах и их влияние на культуру организации / И. В. Грошев, А. А. Поздняков // Вестник ТГТУ. — 2005. — Т. 11. — № 1Б. — С. 310–313.
7. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
8. *Козлов В. В.* Управление конфликтом / В. В. Козлов, А. А. Козлова. — М.: Экзамен, 2004. — 24 с.
9. *Локутов С. П.* Конфликты в коллективе: причины, управление, минимизация / С. П. Локутов. — М.: Вентана-Граф, 2008. — 236 с.
10. *Семченко М. С.* Стратегия поведения в межполовом конфликте: анализ представлений мужчин и женщин / М. С. Семченко // Вестник ТГУ. — 2012. — Вып. 7 (111). — С. 227–230.
11. *Семченко М. С.* Стратегия поведения в конфликте по отношению к представителю противоположного пола в сфере предоставления телекоммуникационных услуг / М. С. Семченко, В. С. Титов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. — 2012. — Ч. 3. — № 2. — С. 183–187.
12. *Степанова Н. В.* Влияние гендерных установок в ситуации конфликта на поведение в межличностных конфликтах юношей и девушек / Н. В. Степанова, В. Н. Петрова // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 3 (10). — С. 207–209.
13. *Тарасова Е. А.* Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии / Е. А. Тарасова. — Воронеж, 2002. — 67 с.
14. *Феоктистова С. В.* Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению / С. В. Феоктистова, Н. Н. Васильева // Глобальный научный потенциал. — 2014. — № 9 (42). — С. 151–153.
15. *Шейнов В. П.* Управление конфликтами / В. П. Шейнов. — СПб.: Питер, 2014. — 373 с.

Уйти или остаться? Трудности переходного периода между юношеским и взрослым спортом¹

В работе осуществлен обзор современных исследований, посвященных теме переходов в спортивной карьере. Особое внимание уделено одному из ключевых моментов в спорте — переходу из юношеского спорта во взрослый (спортивную элиту). Спортивная карьера представляет собой динамичную и вариативную часть жизненного пути и характеризуется наличием множества этапов и переходов между ними. Переход в спортивной карьере проходит с рядом специфических требований, связанных со спортивной практикой, соревнованиями, коммуникацией, жизненным стилем, с которыми спортсмену необходимо совладать для дальнейшего успешного продолжения карьеры или приспособления к жизни вне спорта. В статье рассмотрена модель перехода в контексте спортивной карьеры, а также основные подходы к ее изучению: эволюционная модель перехода (Wylleman, Lavallee, 2004) и модель переходов в спортивной карьере (Stambulova, 1994, 2003). В качестве инструмента интервенции для благополучного перехода описана пятиступенчатая стратегия планирования карьеры, которая поможет спортсменам успешно осуществить переходы в карьере (Stambulova, 2011).

Ключевые слова: спортивная карьера, переход в спортивной карьере, юношеский возраст, подростковый возраст, эволюционная модель переходов, модель переходов в спортивной карьере, пятиступенчатая стратегия планирования карьеры, психология спорта, совладание со стрессом, спорт, жизненный путь.

Введение

Переходный период между юношеским и взрослым спортом — особенное время в жизни каждого спортсмена. Спортивная карьера регламентирована в каждой официально признанной дисциплине, и молодые атлеты, равно как и их тренеры, имеют представления о том, что нужно сделать, чтобы попасть в категории юниоров и юниорок, старших юношей и девушек, кадетов, взрослую команду и т. д. С одной стороны, это задача достижения определенного биологического возраста, а с другой — результат многолетней спортивной деятельности, сумма усилий, здоровья, мотивации, удачи и многих иных факторов. В отечественной психологической науке спорт часто воспринимается дискретно, как наличие определенной деятельности в жизни человека (спортсмен или неспортсмен), однако это не совсем так. Спортивная карьера — это очень динамичная и вариативная часть жизненного пути любого спортсмена, и каждый ее этап, а особенно переходы между ними, характеризуется особыми кризисами и специфическими рисками.

Тот переход, который рассматривается в настоящей статье, связан с периодом, когда юноша или девушка становятся взрослыми спортсменами. Вкратце можно охарактеризовать этот переход так: наблюдается интенсификация нагрузок, выраженное повышение конкуренции между спортсменами и повышение требований к физической, специальной, психологической подготовке. Кроме того, накапливается хронический стресс, связанный

¹ Материалы подготовлены при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-36-01317 «Траектории жизненного пути в подростковом возрасте: модели оптимального выбора»).

с тревогой, беспокойством и физической усталостью. Чаще всего возникают относительно устойчивые близкие отношения, выступающие ресурсом или конкурентом основной деятельности. Наконец, наблюдается выраженное изменение репертуара мотивов спортсмена. Этот самый сложный конгломерат внутренних и внешних изменений находит отражение в психологической науке за рубежом, однако в отечественной спортивной психологии обделен вниманием ученых. Большинство исследований в психологии спорта связано с изучением высших достижений, мотивации, повышением эффективности и результативности за счет развития отдельных навыков и состояний. Активно изучается также проблема стресса в спорте и способы совладания с ним (Бочавер, Довжик, 2016).

1. Общие представления о спортивной карьере

Спорт высших достижений несет в себе большое количество испытаний как физического, так и психологического характера (Hollander, Meyers, LeUnes, 1995). В каждом возрасте спортсменов сталкивается с трудностями не только в спортивной среде, но и в жизни вне спорта: учебе, отношениях с близкими или сверстниками и т. д. Одним из самых сложных в этом плане периодов является юношеский возраст. Молодые спортсмены, вступая во взрослость, часто сталкиваются не только с нормативными тяготами и трудностями, но и с такими неожиданными событиями, как травмы или выгорание. В рамках исследования спортивной карьеры изучены и описаны несколько кризисов-переходов между ключевыми точками в карьере. В зарубежной психологии уже на протяжении нескольких десятилетий исследователи заинтересованы тем, как переходы влияют на спортсменов. Спортивная карьера представляет собой многолетнюю спортивную деятельность, добровольно выбранную и нацеленную на высокие спортивные достижения в одном или нескольких видах спорта (Alfermann, Stambulova, 2007). Понятие «карьера» относится не только к спортивным соревнованиям, но и к спортивной деятельности на всех ее уровнях. Кроме того, спортивная карьера может быть определена как «последовательность этапов и переходов, которые включают в себя приход в спорт, дальнейшее участие в спортивной деятельности и завершение выступлений на профессиональном уровне» (Wylleman, Theeboom, Lavallee, 2004).

Одной из важных особенностей спортивной карьеры является ее раннее начало, кульминация и завершение. Старт спортивной карьеры имеет место уже в детском возрасте, в зависимости от вида спорта он может быть и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Кульминация и последующее завершение карьеры приходятся на период юности и ранней взрослости (средней взрослости) — периода расцвета и совершения деяний. В других же областях на этот возраст приходится начало карьеры и ее интенсивное развитие. То есть в то время, когда сверстники только формируют отношение к будущей профессии и осуществляют ее выбор, спортсмены уже имеют довольно четкое представление о выбранной деятельности, осознают возмож-

ные перспективы. При этом даже в такой благоприятной ситуации в этом возрасте спортсмены сталкиваются с трудностями. Спортивная карьера может казаться гладкой и непрерывистой, но на самом деле она характеризуется специфическими фазами и переходами. Сами спортсмены при описании развития их карьеры говорят о специфических моментах и ситуациях, которые имеют место на протяжении всей их карьеры (Wylleman, De Knop, 1997). Данные события требуют от спортсмена совладания с ними и влияют на качество его выступлений.

В практической психологии каждый период развития спортсмена требует отдельного подхода и выполнения особых задач. Если ранние этапы (детский спорт) в основном связаны с поддержанием мотивации и освоением базовых навыков рефлексии и саморегуляции, то юношеский и взрослый спорт требует сложных и разносторонних интервенций. Согласно модели самодетерминации (SDT, Vallerand, Deci и Ryan), спортивная мотивация может быть сформирована вокруг ценностей и целей спортсмена, а не достижения задач одобрения или вознаграждения. Именно внутренние мотивы становятся ресурсами преодоления стресса, усталости, монотонии и негативных состояний у спортсменов, переходящих во взрослый спорт. Кроме того, с переходом должен быть расширен репертуар копинг-стратегий и усилена стрессоустойчивость и жизнестойкость. Переходный период может пройти быстро и планомерно, но может быть связан с кризисом карьеры, здоровья. В любом случае он чаще всего совпадает с нормативными кризисами развития (Эриксон), и потому значительные изменения в жизни должны быть изучены и рассмотрены с позиции возможной помощи и психологических интервенций.

2. Концепция перехода в контексте спортивной карьеры

Н. Шлоссберг предложила определение перехода как события, важного или незначительного, которое приводит к изменению восприятия себя и мира, что в свою очередь требует изменения поведения (Schlossberg, 1981). Хотя определение было использовано автором для описания переходов в жизни, ряд исследователей применили его и для спортивной практики (Wylleman, Alfermann, Lavallee, 2004; Bruner, Munroe-Chandler, Spink, 2008). В дальнейшем в ряде работ переход стал рассматриваться как процесс совладания, исход которого может быть как положительным, так и отрицательным (Taylor, Ogilvie, 1994; Stambulova, 2003).

Переход в спортивной карьере проходит со множеством специфических требований, связанных со спортивной практикой, соревнованиями, коммуникацией, жизненным стилем, с которыми спортсмену необходимо совладать для дальнейшего успешного продолжения карьеры или приспособления к жизни после спорта. Переход от юношеского спорта во взрослый может занимать от года до четырех лет. Основной характеристикой переходов является их степень предсказуемости. Они могут быть нормативными или ненормативными. Нормативные переходы характеризуются, как правило,

предсказуемостью и ожидаемостью, спортсмен оставляет позади один этап и входит в другую стадию. Это может быть начало спортивной специализации, переход от младшего возраста к юношескому, а также переход от любительских к профессиональным видам спорта. Прекращение карьеры также является ярким примером нормативного и даже неизбежного перехода, который смешивает связанные со спортом и не связанные с ним ситуации в планировании «выхода на пенсию» спортсмена, причины прекращения, а также адаптацию к дальнейшей жизни, включающей работу, учебу, осознание своей идентичности и т. д. (Schlossberg, 1984; Wylleman, Lavallte, 2004). В качестве альтернативы ненормативные переходы описываются как непредсказуемые, непредвиденные и произвольные (Schlossberg, 1984). Эти переходы могут быть результатом потери личного тренера, окончания сезона из-за травмы или «вылета» из команды (Wylleman, Lavallee, 2004). Низкая предсказуемость ненормативных переходов объясняет, почему спортсменам зачастую требуется больше времени и ресурсов для их преодоления. То же самое справедливо и для переходов в других сферах жизни, например в учебно-профессиональной или межличностной сфере.

Вторая характеристика переходов — их происхождение. В то время как одни переходы могут быть внутриличностными, например физическими (скачок в развитии, травма) или психологическими (снижение мотивации достижения), другие могут происходить в среде, окружающей спортсмена, например в спортивной сфере (конфликт в отношениях в команде или с тренером), в социальной (развод родителей), в образовательной (окончание школы), в профессиональной (продвижение на работе). Здесь стоит обратить внимание на то, что изначально в качестве переходов отмечались только события в спорте, однако в последнее время жизнь спортсмена рассматривается не только в рамках спортивной деятельности, но и во всех социальных аспектах. Поэтому в качестве переходов указываются события в разных сферах жизни.

Переходы в карьере представляют собой поворотные этапы в карьере спортсмена. Субъективно они часто связаны со стрессом и неопределенностью в отношении исхода ситуации: будет ли он благополучным или нет. Объективно переходы, как правило, проходят с рядом специфических требований и трудностей, с которыми спортсменам необходимо будет справиться для того, чтобы успешно продолжить выступления в спорте или приспособиться к жизни без него.

Исход преодоления, или выполнения, переходов зависит: а) от характеристик личности субъекта; б) восприятия перехода; в) характеристик окружающей среды до и после перехода (например, степени поддержки близкими людьми).

3. Эволюционная модель перехода

Wylleman с коллегами рассматривали переход как целостный жизненный путь, который охватывает как спортивную жизнь, так и жизнь вне

спорта и после спорта. Заслуга авторов состоит в том, что они создали эволюционную модель нормативных переходов, с которыми приходится сталкиваться спортсменам на протяжении их спортивной карьеры (Wylleman, Lavallee, 1999, 2004).

Переход из юношеского спорта во взрослый является частью ситуации развития спортивной карьеры, однако существуют и неспортивные составляющие в развитии спортсмена. Модель переходов, с которыми встречаются спортсмены, включает в себя систему нормативных переходов на спортивном, психологическом, социальном, образовательном и профессиональном уровнях.

1. Первый уровень модели описывает этапы карьеры и нормативные переходы в развитии спортивной деятельности. Эти переходы включают в себя начало участия в соревнованиях и подготовку к ним (6–7 лет), интенсивное занятие спортом (12–13 лет), переход в спорт высших достижений (18–19 лет), окончание спортивной деятельности на профессиональном уровне.

2. Второй уровень связан с нормативными переходами возрастного развития — детства, отрочества и взрослости.

3. Третий уровень описывает изменения в социальной жизни, появление новых ролей, создание семьи, обобщает эволюционирующие межличностные отношения спортсмена со сверстниками, тренерами и родителями.

4. Четвертый уровень связан с переменами, которые происходят в области образования и профессиональной деятельности.

Согласно описанной модели, в критический период времени вступления в элитный спорт молодой спортсмен может быть на втором этапе спортивного развития (интенсивно заниматься, см. уровень 1), находиться в подростковом или юношеском возрасте (см. уровень 2) и, имея важные межличностные отношения со сверстниками, тренерами и родителями (см. уровень 3), обучаться в школе (см. уровень 4).

Таким образом, для анализа поведения спортсмена или прогнозирования возможных рисков и трудностей мы можем пользоваться эволюционной моделью и параллельно рассматривать четыре стороны жизненного пути спортсмена. Не упуская из виду личностное развитие, социальный контекст, образование и собственно спорт, мы имеем возможность подробно прогнозировать, какие трудности будут во время перехода интенсифицировать стресс, испытываемый спортсменом, а что, напротив, сможет выступить в качестве его ресурсов.

4. Модель семи кризисов и переходов в спортивной карьере

Аналитическая модель спортивной карьеры была предложена Н. Б. Стамбуловой в 1994 году. Она выделила семь кризисов-переходов (по аналогии с кризисами, предложенными Л. С. Выготским для периодизации психического развития ребенка):

- 1) кризис начала спортивной специализации;
- 2) кризис перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта;

- 3) кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений;
- 4) кризис перехода из юношеского спорта во взрослый спорт;
- 5) кризис перехода из любительского спорта высших достижений в профессиональный спорт;
- 6) кризис перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры;
- 7) кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере.

Эти кризисы являются нормативными, то есть представляют собой необходимый этап в развитии спортивной карьеры. В этот период необходимо разрешить возникающее противоречие, успешный выход из которого необходим для продолжения спортивной карьеры.

Модель перехода в спортивной карьере, предложенная Н. Б. Стамбуловой, рассматривает его как процесс, имеющий собственные потребности, ресурсы, препятствия, копинг-стратегии и последствия (Stambulova, 2003). Переход — это процесс, а не единичное событие, через которое спортсмен проходит, выполняя определенный набор требований. В каждом из различных переходов спортсмен сталкивается с конкретными трудностями, с которыми он должен справиться, чтобы успешно продолжить карьеру.

Исход преодоления этих трудностей (выполнения требований) зависит от баланса между копинг-ресурсами и препятствиями. Для совладания с такими требованиями используются внешние и внутренние ресурсы. Внутренние ресурсы включают в себя осведомленность, навыки, определенные личностные черты (например, сознательность) и мотивацию. Внешними ресурсами может быть социальная или финансовая поддержка. Такой подход в понимании ресурсов согласуется с работами других авторов, в которых показана связь между качеством адаптации при завершении карьеры и внутренних и внешних ресурсов спортсмена (Pearson, Petitpas, 1990; Taylor, Lavallee, 2010).

Препятствия включают в себя факторы, которые мешают эффективно преодолению. Они также могут быть внутренними (недостаток необходимых навыков, отсутствие подготовки к переходу, межличностные конфликты) и внешними (отсутствие адекватных для тренировок условий, трудности совмещения учебы/работы и спорта). Выход может быть найден в виде успешного перехода или при наступлении кризиса-перехода. Успешный переход возникает в случае эффективного совладания с трудностями. Например, когда спортсмен имеет разнообразный репертуар навыков совладания, таких как личностные качества и мотивации, осведомленность и прочее, он имеет больше шансов преодолеть барьеры и двигаться к взрослому спорту более успешно. Успешный переход происходит в том случае, когда спортсмен может привлечь имеющиеся или быстро создать необходимые ресурсы для преодоления препятствий и совладания с трудностями.

Кризис-переход происходит при неспособности справиться с трудностями. Кроме того, в соответствии с моделью кризис-переход может иметь два возможных исхода: замедленный успешный переход (в случае эффективного вмешательства) и неудачный переход (в случае отсутствия или неэффек-

тивного вмешательства). При возникновении кризиса-перехода необходимо психологическое сопровождение. Данная модель предполагает три вида мер, которые помогут избежать или преодолеть кризис-переход.

Во-первых, меры, которые помогают предотвратить кризис. Это подготовка спортсмена к предстоящему переходу.

Во-вторых, анализ возможных способов совладания и выбор наиболее эффективных при переживании кризиса.

В-третьих, это работа с негативными последствиями кризиса, которая должна проводиться, когда спортсмен встречается с издержками неудачного совладания (травмы, перетренированность, болезни и пр.).

5. Современные исследования переходов из юношеского во взрослый спорт

Большинство работ сфокусировано вокруг проблемы завершения карьеры и дальнейшего самоопределения. Исследования показали, что спортсмены крайне уязвимы в этот период и очень остро воспринимают такой кризис. В большинстве своем они обращаются за помощью к близким и друзьям. У спортсменов, которые находятся на этапе завершения спортивной карьеры, отмечается низкий уровень профессионального самоопределения: они не готовы к принятию решения о выборе будущей профессии.

Исследования ожиданий и представлений испанских атлетов об их «уходе на пенсию» показали, что спортсмены, которые постепенно продумывали свой уход на пенсию как развитие карьеры, снизили уровень сомнений, неуверенности и неопределенности, а также избежали возможных проблем (Torregrosa, Voixados, Valiente, Cruz, 2004).

Другие проведенные работы позволили предположить, что трудности завершения карьеры связаны не только со спортивными факторами (добровольность завершения карьеры, субъективная оценка спортивных достижений), но и с неспортивными, такими как уровень образования и опыт тяжелых и частых негативных событий вне спортивной жизни (S. Cesić Erpič, P. Wylleman, M. Zupančič, 2004). Спортсмены с более высоким уровнем образования (студенты или выпускники высших учебных заведений) имели больше профессиональных знаний и профессиональных возможностей и, таким образом, испытывали меньше трудностей во время их постспортивной карьеры (Gorbett, 1985; Murphy, Petitpas, Brewer, 1996; Williams-Ryce, 1996).

Важным сдвигом в исследованиях развития карьеры и переходов является отказ от сосредоточения почти исключительно на проблемах завершения карьеры в пользу изучения других переходов в спортивной карьере, то есть рассмотрение спортивной карьеры в целом. Одним из переходов, представляющих большой интерес для изучения, является переход в спортивную элиту, и он стоит в центре внимания во многих зарубежных исследованиях (Alfermann, 2005; Stambulova, 1994, 2009; Vanden Auweele, Martelaer, Rzewnicki, De Knop, Wylleman, 2004; Petitpas, Brewer, VanRaalte, 2009).

Переход из юношеского спорта во взрослый, как правило, происходит, когда спортсмены находятся в подростковом возрасте, однако точный хронологический возраст вступления в этот переход определить довольно сложно ввиду влияния различных факторов (пол, личностные особенности, специфика конкретного вида спорта). Согласно Н. Б. Стамбуловой, переход из юношеского спорта во взрослый начинается, когда спортсменов привлекают к участию во взрослых соревнованиях или когда они в групповых видах спорта переходят к тренировкам с основной командой (Stambulova, 1994, 2009).

В этом возрасте необходимо принять важное решение — покинуть спорт и искать себе другое занятие или же остаться. На процесс принятия решения могут влиять такие факторы, как успешность карьеры (высокие результаты, возможность дальнейшего роста), поддержка близких и родных (поддержка в выборе спортивной карьеры), материальная составляющая (особенно важная для юношей, так как в этом возрасте уже возникает вопрос о материальной независимости от родителей). Конечно, важным фактором, влияющим на решение, является здоровье. Зачастую при большом количестве травм или рецидивах спортсмен завершает карьеру, так как тренироваться в таких условиях становится невозможным. Взвешивая все эти моменты, спортсмен приходит к выводу о продолжении или завершении карьеры. Впервые такое решение принимается именно в юношеском возрасте, так как это своего рода поворотный момент — переход из детства во взрослость.

Б. Блум одним из первых описал вхождение в элитный спорт как критическую точку в развитии спортивной карьеры, в которой происходит возрастание количества тренировок и полная привязанность к спорту (Bloom, 1985). На основе взятых интервью он предположил, что спортсменам необходимо справляться с принятием новых правил поведения и убеждений. Эта борьба часто вращалась вокруг личных и семейных жертв (например, отношения, свободное время).

Как показывает статистика, с этим переходом справляется лишь малая часть спортсменов. Исследование среди бельгийских легкоатлетов показало, что лишь 17 % спортсменов успешно переходят в элиту и демонстрируют конкурентоспособность (Auweele, Martelaer, Rzewnicki, Кноп, Wylleman's, 2004).

В Швеции 41 % спортсменов прекращают занятия спортом в возрасте от 13 до 20 лет (Trondman, 2005). В исследовании, проведенном среди спортивных школ, было выявлено, что 36 % воспитанников так и не достигли высокого уровня, а 20 % никогда даже не соревновались на высоком уровне (Jonsson, 2000). В Греции в возрасте от 18 до 23 лет 73,4 % спортсменов высокого уровня уходят из спорта (Koukouris, 1991).

На успешность перехода влияют такие факторы, как понимание того, что собой представляет элита, ожидания родителей, требования тренера, значение побед и др. (Johnston, Embrey, 2000). Большое значение имеет поведение тренера для принятия решения спортсменом покинуть спорт: неадекватность

инструкций или их недостаточность, конфликт интересов подталкивают к уходу (Dunn, Jenkin, 1984).

Исследование среди бывших спортсменов в возрасте от 13 до 20 лет в Швеции показало, что отсутствие интереса, времени, другие увлечения способствовали уходу из спорта (Riksidrottsförbundet, 2005). При исследовании легкоатлетов было выявлено, что основным фактором, который способствовал успешному переходу из юношеского во взрослый спорт, является подерживающая среда в отношении психологической, социальной и экономической ситуации (Bennie, O'Connor, 2006).

Исследование перехода спортсменов из юношеского во взрослый спорт в командных видах позволило описать проблемы как в спорте, так и за его пределами (Bruner, Munroe-Chandler, Spink, 2008; Caciija, 2007). Например, трудности в спорте были связаны с результатами выступлений, атмосферой в команде, вне спорта — с социальными изменениями. Спортсмены также испытывали трудности в совмещении спорта и других видов деятельности ввиду нехватки времени.

Продвижение на более высокий уровень влечет за собой повышение требований к спортсмену (Bloom, 1985). Он должен оставить в стороне все свои увлечения и сфокусироваться только на спортивных целях и задачах. Н. Б. Стамбулова определила пять необходимых требований, которые должны быть выполнены (Stambulova, 2009):

- 1) необходимость перестройки образа жизни и подчинение его целям спортивной карьеры, установление баланса между спортивными и жизненными целями (учеба, отношения);
- 2) поиск своего неповторимого индивидуального стиля;
- 3) совладание с давлением на соревнованиях и перед ними, распределение сил по сезону;
- 4) завоевание авторитета среди судей, партнеров по команде;
- 5) решение возможных трудностей во взаимоотношениях в команде или с тренером.

Некоторые спортсмены созревают раньше, чем другие, и это дает им преимущества. Они могут участвовать в соревнованиях среди взрослых и даже выиграть их. Таких спортсменов, как правило, замечают раньше их ровесников, и они получают возможность подписывать профессиональные контракты задолго до того, как другие выйдут на их уровень. Те спортсмены, которые не получили («не заслужили») так много внимания, могут остановиться в своем развитии или даже прекратить спортивную карьеру. Такое положение дел очень часто приводит к конфликтам в команде, смене тренеров, ревности.

Когда начинается переход из юниорского спорта во взрослый, то основные жизненные цели спортсменов подчиняются спортивным целям для того, чтобы сконцентрировать все усилия, приспособиться к новому уровню и стать конкурентоспособными (Stambulova, 1994). Следовательно, спортсмены должны жертвовать другими сферами жизни, такими как семья и друзья,

работа/учеба, чтобы сконцентрироваться на своем виде спорта (Stambulova, 2009). В такой ситуации копинг-ресурсы спортсменов включают в себя:

- 1) интерес к достижениям спортивной психологии и в целом спортивной науки;
- 2) обобщение и использование собственного спортивного опыта;
- 3) использование ментальных техник на соревнованиях;
- 4) изучение своих и чужих ошибок;
- 5) поддержка семьи, спортивной федерации.

Таким образом, рекомендуется планирование карьеры, баланс в образе жизни и эффективное восстановление, а также поддержка со стороны значимых других, чтобы помочь спортсменам справиться с этим переходом.

Исследования показали, что подготовка к переходу, которая может включать в себя повышение осведомленности, и тренировка необходимых копинг-навыков способствуют успешному совладанию с возникающими трудностями при переходе на новую ступень (Coakley, 1983; Pearson, Petitpas, 1990; Petitpas, Champagne, Chartrand, Danish, Murphy, 1997).

Переход от младших к старшим воспринимается спортсменами как большой шаг, связанный с появлением более высоких стандартов на практике и требований, нежели были раньше. Амбиции спортсменов, связанные с преуспеванием в этом переходе и оправданием ожиданий, наряду с неопределенностью относительно успеха в преодолении, приводят к высокому уровню напряжения и повышенной чувствительности к социальным воздействиям. Таким образом, социальная поддержка, особенно со стороны тренеров, играет ключевую роль в процессе перехода. Тренеры считают, что стратегии совладания, такие как обдуманное решение проблем, принятие ответственности, самоконтроль, а также положительная переоценка являются полезными для переходного успеха (Finn, McKenna, 2010).

6. Инструменты интервенции для благополучного перехода

Н. Б. Стамбулова предложила пятиступенчатую стратегию планирования карьеры — Five-Step Career Planning Strategy (5-SCP), которая поможет спортсменам успешно осуществить переходы в карьере (Stambulova, 2011). Одним из способов предотвращения кризисов-переходов является помощь спортсменам в планировании карьеры с целью повышения их осведомленности о предстоящих требованиях переходного периода и предоставления возможности развивать все ресурсы, необходимые для эффективного противодействия (Alfermann, Stambulova, 2007).

Первые четыре ступени — так называемое прорабатывание прошлого опыта, текущей ситуации и ожидаемого будущего. Последняя ступень включает интеграцию прошлого, настоящего и будущего в стратегию спорта и жизни в целом. 5-SCP является основой для диалога между консультантом и спортсменом, направленного на оказание помощи спортсмену для повышения его информированности о прошлом опыте, нынешней ситуации и перспективах на будущее в спорте и неспортивной жизни. Вторая, и более

важная, задача — повысить возможности спортсмена для лучшей подготовки к предстоящим переходам в спорте и жизни.

На первом, подготовительном этапе, озаглавленном «Создание структуры», спортсмену предлагается нарисовать линию жизни, отмечая свое рождение и настоящий возраст. Таким образом, спортсмен символически делит свою жизнь на прошлое, настоящее и будущее.

На втором этапе, названном «Конструирование прошлого», спортсмен описывает наиболее значимые события своей жизни, отмечая их на линии. События могут относиться как к спорту, так и к любой другой сфере его жизни.

На третьем этапе («Конструирование настоящего») спортсмену нужно определить наиболее важные для него сферы жизни, а затем ранжировать их по трем шкалам (значение, затраченное время, уровень стресса).

На четвертом этапе («Конструирование будущего») спортсмену предлагается подумать и изобразить события, которые произойдут в будущем: в течение всей жизни, в течение следующих десяти, пяти, трех лет и одного года.

Пятый этап — «Соедини прошлое, настоящее и будущее» — включает в себя три подэтапа: 5А, 5В и 5С:

- 5А направляет клиента «от настоящего к прошлому и назад», внимание сосредотачивается на извлеченных уроках и усвоенных и выработанных копинг-стратегиях;
- 5В направляет клиента «от настоящего к будущему» и включает в себя постановку цели в приоритетных областях, анализ ресурсов и препятствий и разработку плана действий. Этот подэтап помогает наметить клиенту ближайшее будущее и гарантировать, что поставленные цели являются реалистичными и достижимыми;
- 5С переносит спортсмена «из будущего в настоящее время». Этот подэтап направлен на достижение баланса текущих и будущих приоритетов. Спортсмену нужно пересмотреть свои планы на ближайшие три-пять лет после четвертого этапа и ответить на следующие вопросы: «Можете ли вы сделать что-нибудь сегодня, чтобы подготовиться к предстоящим событиям?», «Правильно ли вы расставили приоритеты на данный момент?».

В последнее время все чаще возникает вопрос относительно используемых методов изучения переходов. Подавляющее большинство исследований перехода из юношеского спорта во взрослый являются качественными. Одним из недостатков такого подхода выступает ограниченное число участников. В то же время для получения полной картины перехода необходимы более обширные данные. Для этих целей в Швеции был разработан опросник Transition Monitoring Survey (TMS), который предназначен для изучения перехода спортсменов из младшего в старший спорт. Опросник включает в себя три части. В первой части вопросы связаны с информацией об испытуемом (возраст, пол, уровень мастерства, количество тренировок, а также деятельность вне спорта). Вторая часть посвящена текущей ситуации в спорте и жизни. Необходимо оценить значение основных сфер жизни (спорт, семья, учеба, рабо-

та, дружеские и романтические отношения) и степень удовлетворенности ими. В спорте необходимо оценить значение и степень удовлетворения такими его аспектами, как тренировки, соревнования, восстановление, отношения. В третью часть включены вопросы, связанные с процессом перехода: требованиями, копинг-стратегиями, поддержкой среды, давлением, ресурсами, актуальным уровнем стресса и потребностью в дополнительной помощи и поддержке.

Заключение

Спортивная карьера характеризуется специфическими фазами и переходами. Существует несколько моделей описания спортивной карьеры и встречающихся переходов как в спорте, так и за его пределами. Одним из самых важных этапов в карьере спортсмена является переход из юношеского спорта во взрослый. Спортсмены часто описывают его как самый сложный переходный период, и многие из них признают, что не в состоянии справиться с ним. Большая часть спортсменов прекращает свое развитие в спорте, завершает карьеру или продолжает занятия на уровне любителей, и только малая часть переходит в спортивную элиту и продолжает свои выступления.

По мнению исследователей, важно выяснять, почему талантливые юниоры часто терпят неудачу при переходе из юношеского спорта во взрослый. Как это ни парадоксально, часто наиболее перспективные молодые спортсмены с быстрым развитием в юниорском возрасте, а также те, которые получили раннее признание, переживают этот период особенно трудно. Как показывают исследования, переход из юношеского спорта во взрослый имеет решающее значение для спортсменов, которые хотят достичь высокого уровня в спорте. Этот переход несет в себе не только спортивный оттенок: помимо новых проблем на практике и в соревнованиях, спортсмены испытывают новые потребности психологического, социального, учебно-профессионального характера. В результате спортсмены переживают высокий уровень стресса. Все это делает данный переход одним из самых сложных и опасных для спортсмена. В связи с этим возникает необходимость создания целостной картины перехода из юношеского во взрослый спорт, чтобы помочь спортсменам успешно с ним справиться. Сравнительно мало известно об опыте молодого спортсмена, а также о его переживаниях в этот критический момент. Понимание факторов, важных для молодого спортсмена во время вступления в элитный спорт, может иметь ряд прямых последствий для спортсменов, тренеров и практиков.

Практическая значимость настоящего обзора и дальнейших исследований обусловлена нехваткой методов для систематичной работы спортивного психолога. Нося характер периодических, часто разовых интервенций, помощь психолога юношам и девушкам, оказавшимся перед необходимостью перехода во взрослый спорт, не так эффективна, как могла бы быть, если бы опиралась на выстроенную понятную модель. Обобщая направления поддержки спортсмена, можно прийти к выводу о необходимости систематичного, регулярного и интенсивного стресс-менеджмента. Проблема юношества в целом — не только в кризи-

се идентичности, по Э. Эриксону, когда юноша и девушка пытаются определить, кто они в каждой из сфер жизни: спортсмены, профессионалы, сыновья и дочери, студенты, возлюбленные, друзья, граждане и т. д. Важнейшая проблема на уровне поведения сводится к противоречию между опытом и решением: юноши и девушки должны выбирать, принимать решения, справляться с трудностями, которых раньше в их жизни не было. Не имея опыта эффективного совладания с трудностями, они пытаются опереться на всю доступную им информацию — и оказываются в зоне риска в области гармонии близких отношений, допингового поведения, профессиональной карьеры и многого другого. Согласно одному из ведущих ученых в области копинг-поведения спортсменов Т. Девонпорт (Devonport и др., 2014), основным вкладом в гармоничное развитие спортсмена и его способность эффективно переживать кризисы, подобные переходу из юношеского во взрослый спорт, является повышение компетентности в области превентивного совладания (proactive coping), включающего усиление внутренних и внешних ресурсов и пять ключевых навыков. Вот эти навыки: планирование и тайм-менеджмент, целеполагание, чуткость и эмоциональный интеллект, поиск решения проблем и коммуникативные навыки. В соответствии с ее предложением и найденными выше результатами исследований можно рекомендовать это направление тренинга и интервенций как перспективное для преодоления трудностей перехода между юношеским и взрослым спортом. Разработка подобных программ видится нам актуальной прикладной задачей для отечественных специалистов в области психологии спорта.

The work reviews the modern studies that deal with the theme of transitions in a sports career. Particular attention is paid to one of the key moments in the sport — the transition from junior sport to the adult sport (sports elite). A sports career is a dynamic and variable part of the life path and is characterized by the presence of many stages and transitions between them. The sports career transition takes place with a number of specific requirements related to the sports practice, competitions, communication, life style, with which the athlete needs to cope for the further successful continuation of the career or adaptation to life outside the sports. The article discusses the transition model in the context of a sports career, as well as the main approaches to its study: the evolutionary transition model (Wylleman, Lavallee, 2004) and the model of transitions in a sports career (Stambulova, 1994, 2003). As an intervention tool for a successful transition, a five-step career planning strategy is described that will help athletes successfully implement career transitions (Stambulova, 2011).

Keywords: sports career, transition in sports career, teenage, adolescence, evolutionary model of transitions, model of transitions in sports career, five-step career planning strategy, sport psychology, coping with stress, sport, course of life.

Список литературы

1. Бочавер К. А., Довжик Л. М. Социальная среда и личный выбор в жизненном пути чемпионов мира: кейс-стади / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик. Актуальные проблемы психологического знания. — 2016. — № 4 (41). — С. 51–67.
2. Бочавер К. А. Совладающее поведение в профессиональном спорте: феноменология и диагностика [Электронный ресурс] / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5. — № 1. — С. 1–18. — doi:10.17759/cpse.2016050101
3. Бочавер К. А. Совладание профессиональных спортсменов со стрессом и апробация «Теста копинг-навыков спортсмена Аcsi-28» / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик, А. А. Кукшина // Спортивный психолог. — 2014. — Т. 33. — № 2. — С. 80–85.

4. *Бочавер К. А., Довжик Л. М.* Преодоление профессиональными спортсменами стресса, связанного с травмой / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского (Москва, 10–11 октября 2013 г.). Т. 3 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М. : ИП РАН, 2013. — С. 554–557.
5. *Бочавер К. А.* К вопросу о концентрации внимания в спортивном скалолазании / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик, А. А. Тер-Минасян // Спортивный психолог. — 2015. — Т. 36. — № 1. — С. 55–61.
6. *Довжик Л. М.* Эффективное совладающее поведение в спорте: что выводит из равновесия и как его снова обрести [Электронный ресурс] / Л. М. Довжик, К. А. Бочавер // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5. — № 2. — С. 1–22. — doi:10.17759/crpe.2016050201
7. *Довжик Л. М.* Совладание с травмой у профессиональных спортсменов [Электронный ресурс] / Л. М. Довжик, С. К. Нартова-Бочавер // Клиническая и специальная психология. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 25–38. — Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyclin/2015/p2/Dovzhik_Nartova-Vochaver.shtml (дата обращения: 18.12.2016).
8. *Иванов И. Б.* Трудности завершения спортивной карьеры / И. Б. Иванов, И. Г. Станиславская // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — 2009. — № 2 (48). — С. 31–35.
9. *Иванов И. Б.* Психологическое консультирование как средство помощи спортсменам, завершающим и завершившим спортивную карьеру : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Б. Иванов. — СПб. : Изд-во Нац. гос. ун-та физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2009. — 22 с.
10. *Стамбулова Н. Б.* Психология спортивной карьеры : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. Б. Стамбулова. — СПб. : Изд-во Гос. акад. физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта, 1999. — 40 с.
11. *Стамбулова Н. Б.* Кризисы спортивной карьеры / Н. Б. Стамбулова // Теория и практика физической культуры. — 1997. — № 10. — С. 13–17.
12. *Шихвердиев С. Н.* Профессиональное самоопределение спортсменов, находящихся на этапе завершения спортивной карьеры / С. Н. Шихвердиев // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2010. — № 5 (63). — С. 129–133.
13. *Шихвердиев С. Н.* Психологическая адаптация спортсменов, завершающих карьеру / С. Н. Шихвердиев, Ф. И. Собянин // Культура физическая и здоровье. — 2009. — № 6 (25). — С. 55–59.
14. *Alfermann D., Stambulova N.* Career transitions and career termination. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). — New York : Wiley, 2007. — P. 712–736.
15. *Baillie P. H. F., Danish S. J.* Understanding the career transition of athletes // *The Sport Psychologist*. — 1992. — Vol. 6. — P. 77–98.
16. *Bennie A., O'Connor D.* Athletic transition: an investigation of elite track and field participation in the post high school years // *Change: Transformations in Education*. — 2006. — Vol. 9 (1). — P. 59–68.
17. *Bloom B. S.* *Developing talent in young people*. — New York : Ballantine Books, 1985.
18. *Bruner M. W., Munroe-Chandler K. J., Spink K. S.* Entry into elite sport: A preliminary investigation into the transition experiences of rookie athletes // *Journal of Applied Sport Psychology*. — 2008. — Vol. 20 (2). — P. 236–252.
19. *Cecić Erpič S., Wylleman P., Zupančič M.* The Effect of Athletic and Non-Athletic Factors on the Sports Career Termination Process // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2004. — Vol. 5. — P. 45–59.
20. *Côté J.* The influence of the family in the development of talent in sport // *The Sport Psychologist*. — 1999. — Vol. 13. — P. 395–417.
21. *Danish S. J., Owens S. S., Green S. L., Brunelle J. P.* Building bridges for disengagement: The transition process for individuals and teams // *Journal of Applied Sport Psychology*. — 1997. — Vol. 9. — P. 154–167.

22. *Devonport T. J. et al.* Evaluation of a 12-month coping intervention intended to enhance future-oriented coping in goal-oriented domains // *Journal of Clinical Sport Psychology*. — 2014. — Vol. 8 (1). — P. 38–56.
23. *Eriksson C.* Swedish players' transition from junior to senior football in relation to perceived health and athletic identity. Retrieved from Halmstad University School of Social and Health Sciences Sport Psychology 2010 website: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:327196/FULLTEXT01.pdf>
24. *Finn J., McKenna J.* Coping with academy-to-first-team transitions in elite English male team sports: The coaches' perspective // *International Journal of Sport Science and Coaching*. — 2010. — Vol. 5. — P. 257–279. — doi: 10.1260/1747–9541.5.2.239
25. *Gordon S., Lavalley D.* Career transitions. In T. Morris, P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion*. — Morgantown, WV : Fitness Information Technology, 2012. — P. 567–582.
26. *Hollander D., Meyers D., LeUnes A.* Psychological factors associated with overtraining: Implications for youth sport coaches // *Journal of Sport Behavior*. — 1995. — Vol. 18 (1). — P. 3–20.
27. *Lorenzo A., Borrás P. J., Sánchez J. M., Jiménez S., Sampedro J.* // *Career transition basketball players Revista de Psicología del Deporte*. — 2009. — Vol. 18. — P. 309–312.
28. *Morris R., Tod D., Oliver E. J.* An analysis of organizational structure and transition outcomes in the youth-to-senior professional soccer transition // *Journal of applied sport psychology*. — 2015. — Vol. (2). — P. 216–234.
29. *Petitpas A. J., Brewer B. W., Van Raalte J. L.* Transitions of the student-athlete: Theoretical, empirical, and practical perspectives. In E. F. Etzel (Ed.), *Counseling and psychological services for college student-athletes*. — Morgantown, WV : Fitness Information Technology, 2009. — P. 283–302.
30. *Petitpas A., Champagne D., Chartrand J. et al.* *Athlete's guide to career planning: Keys to success from the playing field to professional life*. — Champaign, IL : Human Kinetics, 1997.
31. *Schlossberg N.* *Counseling adults in transition: Linking theory with practice* New York. — NY : Springer, 1984.
32. *Schlossberg N. K.* A model for analyzing human adaptation to transition // *The Counseling Psychologist*. — 1981. — Vol. 9 (2). — P. 2–18.
33. *Stambulova N., Franck A., Weibull F.* Assessment of the transition from junior-to-senior sports in Swedish athletes, *International // Journal of Sport and Exercise Psychology*. — 2012. — Vol. 10 (2). — P. 1–17. — doi:10.1080/1612197X.2012.645136
34. *Stambulova N., Alfermann D., Statler T., Cote J.* ISSP position stand: Career development and transitions of athletes // *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. — 2009. — Vol. 7 (4). — P. 395–412.
35. *Stambulova N.* Counseling athletes in career transitions: The five-step career planning strategy. *Journal of Sport Psychology in Action*. — 2011. — Vol. 1. — P. 95–105.
36. *Stambulova N.* Developmental sports career investigations in Russia. A post-perestroika analysis // *The Sport Psychologist*. — 1994. — Vol. 8. — P. 221–237.
37. *Stambulova N.* Talent development in sport: The perspective of career transitions. In E. Tsung-Min Hung, R. Lidor, D. Hackfort (Eds.), *Psychology of sport excellence*. — Morgantown, WV : Fitness Information Technology, 2009. — P. 63–74.
38. *Taylor J., Lavalley D.* Career transitions among elite athletes: Is there life after sports? In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed.). — New York : McGraw-Hill, 2010. — P. 542–562.
39. *Taylor J., Ogilvie B. C.* A conceptual model of adaptation to retirement among athletes // *Journal of Applied Sport Psychology*. — 1994. — Vol. 6. — P. 1–20.
40. *Torregrosa M., Boixadys M., Valiente L., Cruz J.* Elite Athletes' Image of Retirement: The Way to Relocation in Sport // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2004. — Vol. 5 (1). — P. 35–43. — doi:10.1016/S1469-0292(02)00052-3
41. *Vanden Auweele Y., De Martelaer K., Rzewnicki R. et al.* Parents and coaches: A help or harm? Affective outcomes for children in sport. In Y. V. Auweele (Ed.), *Ethics in youth sport*. — Belgium : LannooCampus, 2004. — P. 179–194.

42. *Wylleman P., Alfermann D., Lavallee D.* Career transitions in sport: European perspectives // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2004. — Vol. 5 (1). — P. 7–20. — doi: 10.1016/S1469-0292(02)00049-3

43. *Wylleman P., Lavallee D., Alfermann D. (Ed.)*. Career transitions in competitive sports: FEPSAC monograph № 1. — Biel : FEPSAC, 1999. — 39 p.

44. *Wylleman P., De Knop P., Van Slembrouck Y.* The role and influence of the psychosocial environment on the career transitions of student-athletes' 2nd Annual Conference of the European Council for Sport Sciences. Copenhagen, Denmark. — 1997. — P. 20–23.

45. *Wylleman P., Alfermann D., Lavallee D. (Eds.)* Career transitions in sport // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2004. — Vol. 5 (1). — P. 3–5.

46. *Wylleman P., De Knop P., Ewing M., Cumming S.* Transitions in youth sport: A developmental perspective on parental involvement. In D. Lavallee, P. Wylleman (Eds.), *Career transitions in sport: International perspectives*. — Morgantown, WV : Fitness Information Technology, 2000. — P. 143–160.

Л. В. Каранетян

Особенности самооценки эмоционально-личностного благополучия у респондентов с различным профессиональным статусом

Изучение эмоционально-личностного благополучия имеет важное значение в анализе выявления и изучения факторов, благодаря которым человек становится успешным, достигает жизненных целей, чувствует себя комфортно. На основе предположения о том, что самооценка благополучия имеет определенную специфику у людей с разным профессиональным статусом, было проведено исследование при помощи методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия», авторского варианта методики «Семантический дифференциал». Выборка составлена из восьми профессиональных групп: студенты, военные, производственная интеллигенция, психологи, педагоги, представители сферы услуг, рабочие, врачи и одна сравнительная группа заключенных. Представленные в статье результаты исследования раскрывают типологические особенности самооценки эмоционально-личностного благополучия, связанные с выполняемой деятельностью.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, личностный дифференциал, позитивная и негативная самооценка эмоционально-личностного благополучия, профессиональный статус.

В современной психологии разрабатываются различные подходы к пониманию благополучия. Особый интерес представляет проблема самооценки эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ) как основа внутреннего равновесия личности [1; 4]. Под **эмоционально-личностным благополучием** мы понимаем целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия [2].

Самооценка эмоционально-личностного благополучия предполагает оценивание человеком себя на основе представлений о степени выраженности у него каждого из факторов, входящих в структуру эмоционально-личностного благополучия, что является результатом его самопознания и отношения к себе [3].

Для изучения особенностей СЭЛБ у людей с различным профессиональным статусом была составлена выборка из восьми профессиональных групп: студенты, военные, производственная интеллигенция, психологи, педагоги, представители сферы услуг, рабочие, врачи и одна группа сравнения с заключенными. Общее количество выборки составило 2229 человек.

В исследовании была использована методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия», вариант методики «Семантический дифференциал», направленный на изучение СЭЛБ. В структуре эмоционально-личностного благополучия нами были выделены девять факторов, которые определяют представление человека о себе и своем благополучии: «счастливый», «везучий», «оптимист», «успешный», «компетентный», «надежный», «пессимист», «несчастливый» и «завистливый». В ходе исследования испытуемым было предложено по 7-балльной шкале оценить степень выраженности у себя в настоящем времени каждого из параметров эмоционально-личностного благополучия, указанных выше.

В результате деления профессиональных групп на две части — с позитивной и негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия (рис. 1) — было выявлено соотношение между процентом лиц с позитивной и негативной СЭЛБ, которое является достоверным (по критерию углового преобразования Фишера, при $p \leq 0,01$), с преобладанием респондентов с позитивной СЭЛБ.

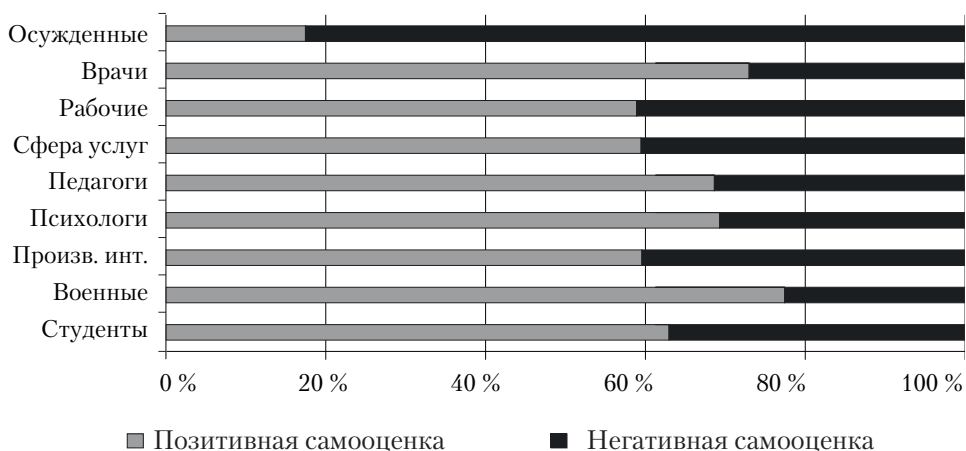


Рис. 1. Количество испытуемых, занимающихся различными видами деятельности, с позитивной и негативной СЭЛБ

Особенно ярко различия выражены в группе военных ($\varphi^*_{эм.} = 14,23$, $\varphi^*_{крит.} = 2,31$, $p \leq 0,01$), 77,52 % представителей этой группы имеют позитивную СЭЛБ. В меньшей степени позитивная СЭЛБ преобладает над негативной в группах рабочих (58,93 %), производственной интеллигенции (59,43 %) и представителей сферы услуг (59,93 %), однако во всех трех группах испы-

туемых с позитивной СЭЛБ больше половины. Вместе с тем есть одна группа, в которой процент лиц с негативной СЭЛБ преобладает над процентом испытуемых с позитивной СЭЛБ ($\varphi^*_{эмп} = -18,83$, $\varphi^*_{крит.} = 2,31$, $p \leq 0,01$), – это группа заключенных. В этой группе лишь 17,38 % испытуемых имеют позитивную самооценку своего эмоционально-личностного благополучия против 82,62 % с негативной СЭЛБ.

Углубленный анализ соотношения позитивной и негативной СЭЛБ в профессиональных группах позволяет нам расширить и дополнить картину (табл. 1). В частности, мы можем утверждать, что студентам чаще бывает свойственна позитивная СЭЛБ (62,96 против 37,04 %, различия достоверны).

Таблица 1

**Достоверность различий (критерий Фишера)
между количеством испытуемых, занимающихся различными
видами деятельности, с позитивной и негативной СЭЛБ**

| Профессиональная группа | Позитивная СЭЛБ | | Негативная СЭЛБ | | Всего | | φ |
|-------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|-------|-----|----------------|
| | п | % | п | % | п | % | |
| Студенты | 272 | 62,96 | 160 | 37,04 | 432 | 100 | 7,71** |
| Военные | 231 | 77,52 | 67 | 22,48 | 298 | 100 | 14,23** |
| Произв. инт. | 157 | 59,47 | 107 | 40,53 | 264 | 100 | 4,38** |
| Психологи | 176 | 69,29 | 78 | 30,71 | 254 | 100 | 8,93** |
| Педагоги | 152 | 68,78 | 69 | 31,22 | 221 | 100 | 8,1** |
| Сфера услуг | 126 | 59,43 | 86 | 40,57 | 212 | 100 | 3,91** |
| Рабочие | 66 | 58,93 | 46 | 41,07 | 112 | 100 | 2,79** |
| Врачи | 62 | 72,94 | 23 | 27,06 | 85 | 100 | 6,22** |
| Осужденные | 61 | 17,38 | 290 | 82,62 | 351 | 100 | 18,83** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Аналогичная картина прослеживается в случае военных (77,52 % с позитивной СЭЛБ против 22,48 % с негативной СЭЛБ, различия достоверны), производственной интеллигенции (соответственно 59,47 против 30,53 %, различия достоверны), психологов (соответственно 69,29 против 30,71 %, различия достоверны), педагогов (соответственно 68,78 против 31,22 %, различия достоверны), рабочих (соответственно 58,93 против 41,07 %, различия достоверны) и врачей (соответственно 72,94 против 27,06 %, различия достоверны).

Очевидно, что единственной группой, в которой мы наблюдаем обратную картину, стали заключенные. В этой группе доля людей с негативной СЭЛБ достоверно превосходит долю лиц с позитивной СЭЛБ. Эти данные показывают нам, что степень профессиональной занятости, скорее всего, не сильно влияет на специфику оценки человеком своего эмоционально-личностного благополучия: вне зависимости от того, каким именно делом оказались заняты испытуе-

мые, доля людей с позитивной СЭЛБ среди них оказалась выше доли людей с негативной СЭЛБ, и обратным образом картина выглядела только в случае с заключенными, которые изначально рассматривались как группа сравнения в силу самого факта заключения и ограничения свободы, но не в силу характера труда. Высокая оценка эмоционально-личностного благополучия представителями всех остальных групп тоже говорит именно в пользу этого вывода.

Обозначенные выше выводы были подтверждены результатами исследования при сегментации всей совокупности респондентов на четыре группы по типу СЭЛБ: выраженная позитивная (ВП), слабая позитивная (СП), выраженная негативная (ВН) и слабая негативная (СН) (рис. 2, табл. 2).

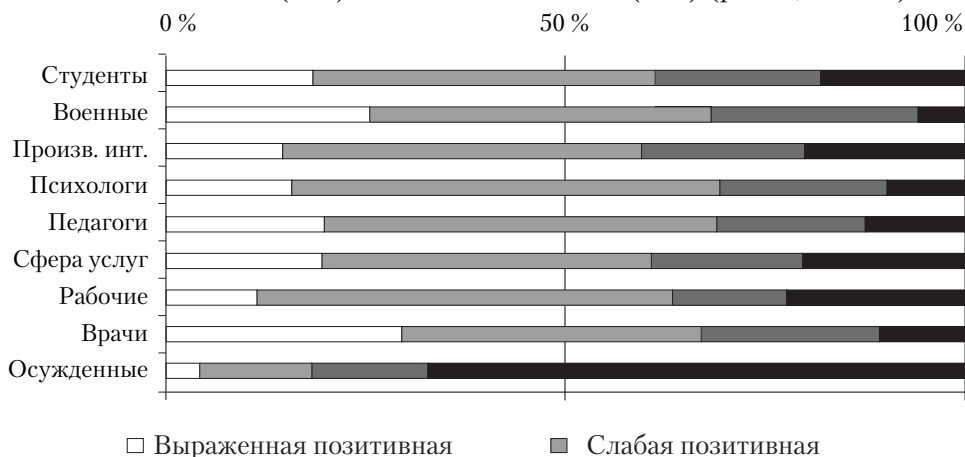


Рис. 2. Распределение испытуемых, занимающихся разным видом деятельности, на группы с различной СЭЛБ (выраженной позитивной, слабой позитивной, слабой негативной и выраженной негативной)

Таблица 2

**Достоверность различий (критерий Фишера)
в процентном составе испытуемых, занимающихся различными
видами деятельности, с различным типом СЭЛБ**

| | ВП – СП | ВП – СН | ВП – ВН | СП – СН | СП – ВН | СН – ВН |
|--------------|---------|---------|----------|---------|----------|----------|
| Студенты | -7,9** | -0,93 | 0,09 | 6,96** | 7,98** | 1,01 |
| Военные | -4,62** | -0,19 | 6,77** | 4,43** | 11,39** | 6,96** |
| Произв. инт. | -7,97** | -1,84* | -1,74* | 6,13** | 6,24** | 0,11 |
| Психологи | -9,3** | -1,5 | 2,01* | 7,81** | 11,31** | 3,5** |
| Педагоги | -6,55** | 0,36 | 2,07* | 6,91** | 8,62** | 1,71* |
| Сфера услуг | -5,04** | 0,12 | -0,24 | 5,16** | 4,8** | -0,37 |
| Рабочие | -6,82** | -0,6 | -2,16* | 6,22** | 4,66** | -1,56 |
| Врачи | -1,14 | 1,05 | 3,15** | 2,19* | 4,29** | 2,1** |
| Осужденные | -4,63** | -4,85** | -19,96** | -0,22 | -15,33** | -15,11** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Как показывает проведенный анализ, во всех профессиональных группах процент лиц с выраженной позитивной СЭЛБ достоверно меньше, чем со слабой позитивной СЭЛБ (по критерию Фишера, $p \leq 0,01$). Лишь в группе врачей различия не достигли уровня достоверности, но имеют ту же тенденцию. В группах производственной интеллигенции и осужденных процентный состав группы с выраженной позитивной СЭЛБ достоверно отличается от процентного состава группы со слабой негативной СЭЛБ, с преобладанием последней.

И в группах производственной интеллигенции, рабочих и осужденных группа с выраженной позитивной СЭЛБ достоверно уступает по процентному соотношению группе с выраженной негативной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия. Иными словами, несмотря на то, что практически во всех группах позитивная СЭЛБ преобладает над негативной, это именно умеренная, а не ярко выраженная оценка эмоционально-личностного благополучия.

Наиболее представленной во всех группах, за исключением осужденных, таким образом, является группа со слабой позитивной СЭЛБ. Процентный состав этой группы достоверно больше, чем состав группы со слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ (опять же за исключением группы осужденных). Группа со слабой негативной СЭЛБ близка по процентному соотношению к группе с выраженной негативной СЭЛБ в группах студентов, производственной интеллигенции, рабочих и представителей сферы услуг, причем по этому показателю действительно не удастся обнаружить статистически значимых расхождений: фактически можно утверждать, что в данных группах доли со слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ близки друг другу. Возможно, так происходит, что в этих же группах оказываются довольно многочисленными прослойки испытуемых, для которых характерна позитивная оценка эмоционально-личностного благополучия (причем в данном случае и слабая, и выраженная). Фактически в них невелика доля людей, имеющих негативную СЭЛБ, поэтому статистические отличия и оказываются довольно частными.

Группа с выраженной негативной СЭЛБ является наименее малочисленной в группе военных (6,04 %), психологов (9,84 %) и врачей (10,59 %), наибольший же объем этой группы приходится на группу осужденных (67,24 %). Мы полагаем, что сам характер трех профессий, в которых оказалась повышенной доля негативной СЭЛБ, едва ли случаен: в силу самого характера своего труда и военные, и психологи, и врачи представляют собой профессиональные сообщества с повышенными рисками стрессов и эмоциональных перегрузок, поэтому закономерно, что именно в этих группах доля людей, негативно оценивающих свое эмоционально-личностное благополучие, оказывается ниже, чем в прочих. Тем не менее видно, что даже в этих профессиональных группах доля испытуемых со слабой выраженной и выраженной позитивной СЭЛБ оказывается все равно ощутимо выше. Таким образом, сложный и стрессовый характер трудовой деятельности лишь ограниченно снижает общий характер СЭЛБ. Этот уровень не достигает более высоких показателей, характерных,

например, для студентов, но при этом не приобретает и отрицательных значений. Звучавший ранее вывод, таким образом, подтверждается и иллюстрируется: характер трудовой деятельности влияет на силу позитивной оценки эмоционально-личностного благополучия, но сама эта оценка в большинстве случаев является именно положительной. Показательно в этом отношении, что единственной группой, в которой негативная СЭЛБ оказалась доминирующей, стали именно осужденные, которые изначально были использованы в рамках исследования как группа сравнения и по своим базовым характеристикам существенно отличались от прочих групп.

Обратимся теперь к специфике ответов мужчин и женщин, представляющих разные профессиональные группы. Проанализируем выраженность позитивного и негативного типа СЭЛБ в группе женщин (рис. 3, табл. 3).

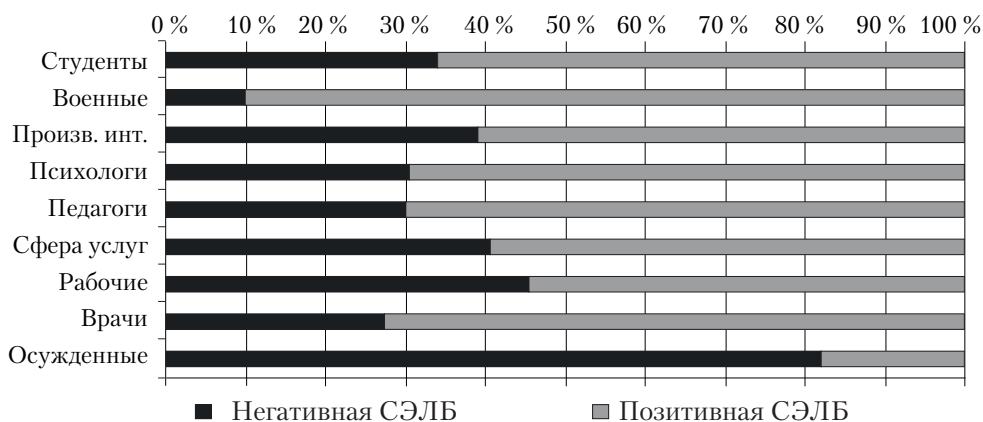


Рис. 3. Представленность позитивной и негативной СЭЛБ у женщин, занимающихся разными видами деятельности

Результаты соответствующего анализа показывают, что во всех группах, кроме осужденных, у женщин достоверно преобладает позитивная самооценка собственного эмоционально-личностного благополучия. Наиболее ярко преобладание позитивной СЭЛБ над негативной выражено в группах военных, педагогов и студентов. В выборке осужденных женщин негативная СЭЛБ с высоким уровнем достоверности преобладает над позитивной. Похожую картину мы наблюдаем и в выборке мужчин (рис. 4, табл. 3): сразу в 7 из 9 групп позитивная СЭЛБ достоверно преобладает над негативной. Лишь в группе представителей сферы услуг различия выражены на уровне тенденции и не достигают уровня значимости. Характерно при этом, что самооценки мужчин и женщин, представляющих разные профессиональные группы, похожи.

Представляется также важным, что здесь, как и в предыдущих случаях, превышение негативной СЭЛБ над позитивной и у мужчин, и у женщин прослеживается только среди осужденных. Это говорит о том, что уровень СЭЛБ может в значительной степени определяться именно профессией и уровнем жизни и в меньшей степени зависеть от пола человека.

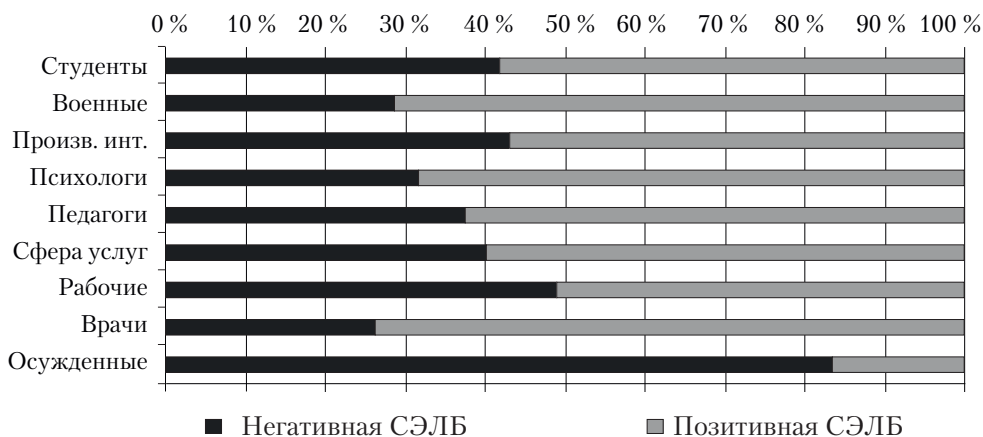


Рис. 4. Представленность позитивной и негативной СЭЛБ у мужчин, занимающихся разными видами деятельности

Таблица 3

**Достоверность различий (критерий Фишера)
между процентным соотношением групп с позитивной
и негативной СЭЛБ в женской и мужской выборках**

| Профессиональная группа | Женщины | Мужчины |
|-------------------------|----------|----------|
| Студенты | 7,49** | 2,99** |
| Военные | 12,68** | 9,18** |
| Произв. инт. | 4,06** | 1,89* |
| Психологи | 8,22** | 3,49** |
| Педагоги | 7,90** | 2,26* |
| Сфера услуг | 3,59** | 1,56 |
| Рабочие | 3,44** | 0,20 |
| Врачи | 5,42** | 3,04** |
| Осужденные | -13,11** | -13,53** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

Полученные результаты позволяют отметить примечательные тенденции (рис. 5).

- У студенток-женщин достоверно преобладает слабая позитивная СЭЛБ, тогда как представленность выраженной позитивной, слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ находится фактически на одном уровне, различия между ними недостоверны. Аналогичная картина характерна и для группы представителей сферы услуг.
- В группе производственной интеллигенции преобладающее количество женщин имеют слабую позитивную СЭЛБ, значительно меньше женщин демонстрируют выраженную позитивную СЭЛБ. Процент женщин со сла-

бой негативной и выраженной негативной СЭЛБ примерно одинаков, их достоверно меньше, чем со слабой позитивной самооценкой, но больше, чем с выраженной позитивной, причем разница между выраженной позитивной и выраженной негативной самооценкой является достоверной, а со слабой негативной имеет характер тенденции.

- В женской выборке психологов преобладает слабая позитивная самооценка собственного эмоционально-личностного благополучия. Значимо меньше выражена слабая негативная самооценка, на третьем месте по процентному соотношению находится выраженная позитивная СЭЛБ, ее представленность значимо меньше, чем слабой позитивной, и несколько меньше, чем слабой негативной. Наименьший (достоверно отличающийся от других) процент женщин-психологов имеет выраженную негативную СЭЛБ.
- Слабая позитивная СЭЛБ у женской части выборки педагогов имеет фактически ту же представленность, что и в группе психологов (51,90 % у женщин-психологов и 50,28 % у женщин-педагогов). Но на втором месте по процентному соотношению у них находится выраженная позитивная СЭЛБ, которой значимо меньше, чем слабой позитивной, но достоверно больше, чем выраженной негативной. Различия между выраженной позитивной и слабой негативной, а также слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ не достигли уровня достоверности.
- В группе женщин-рабочих процент лиц, имеющих слабую позитивную СЭЛБ, достоверно больше процента лиц, имеющих три других вида СЭЛБ. Однако у этой части выборки большая процентная доля приходится на выраженную негативную самооценку. Достоверно меньшая часть женщин-рабочих имеет выраженную позитивную самооценку собственного эмоционально-личностного благополучия. И наименьший процент женщин-рабочих имеет слабую негативную СЭЛБ.
- В группе женщин-врачей слабая позитивная СЭЛБ не так явно доминирует над остальными типами СЭЛБ, как в предыдущих группах, и различия являются достоверными только с выраженной негативной самооценкой.
- Подвыборка женщин-военных отличается отсутствием в ней лиц, имеющих выраженную негативную самооценку собственного эмоционально-личностного благополучия.
- В выборке женщин-осужденных преобладает выраженная негативная СЭЛБ, тогда как остальные типы самооценки выражены незначительно, особенно это касается группы с выраженной позитивной самооценкой.

В мужской части выборки самооценка собственного эмоционально-личностного благополучия в группах с разными видами деятельности также распределилась неравномерно, но пропорции оказались несколько иными (рис. 6, табл. 4). Во всех группах, кроме осужденных, преобладающим является слабый позитивный тип самооценки собственного эмоционально-личностного благополучия. И лишь в группе осужденных доминирует выраженная негативная СЭЛБ. Выраженная позитивная СЭЛБ в большей степени

свойственна мужчинам — врачам и военным, в меньшей степени — осужденным и психологам (тогда как в женской части выборки — осужденным и рабочим). Преобладающая в 8 группах из 9 слабая позитивная СЭЛБ характерна в первую очередь для психологов (у женщин — для рабочих), меньше всего — для мужчин-осужденных, причем в этом случае в женской части выборки картина идентичная. Слабой негативной самооценке подвержена значительная часть мужчин-педагогов, у них самая большая доля СЭЛБ этого типа. Менее всех подвержены этому типу СЭЛБ мужчины-врачи (у женщин картина иная: наибольший процент у женщин-врачей, наименьший — у рабочих). Выраженная негативная СЭЛБ преобладает у осужденных как в мужской, так и в женской частях выборки. Мужчины — психологи и военные менее склонны иметь выраженную негативную СЭЛБ, чем остальные.

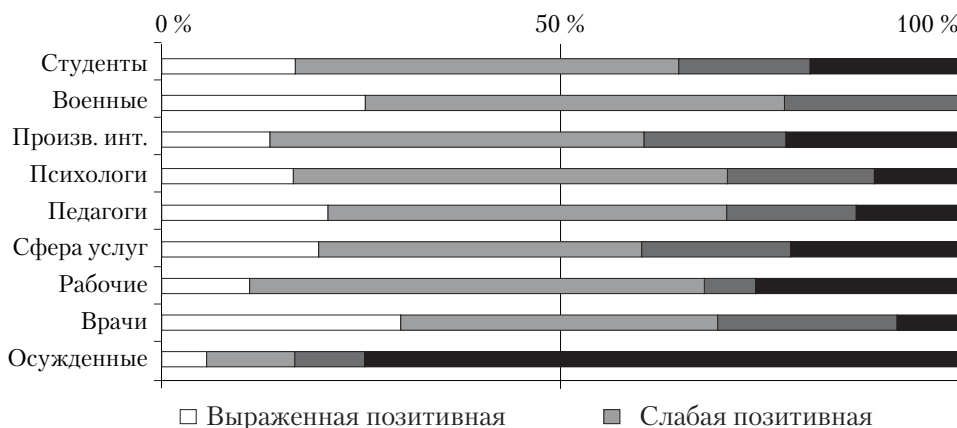


Рис. 5. Распределение женщин, занимающихся различными видами деятельности, по группам с выраженной позитивной, слабой позитивной, слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ

Полученные результаты позволяют нам предполагать существование неких достоверных и статистически значимых различий в оценке собственного эмоционально-личностного благополучия, характерной для мужчин и женщин разных профессий.

Последовательное сопоставление СЭЛБ, характерных для мужчин и женщин различных профессиональных групп, во многом подтвердило справедливость высказанного выше предположения: выявилось 8 статистически достоверных расхождений в ответах мужчин и женщин в разных сферах занятости (табл. 4). Среди студентов, как выясняется, слабая позитивная СЭЛБ в большей степени характерна для женщин, чем для мужчин (48,31 против 33,94 % соответственно), но при этом у них реже встречается слабая негативная оценка (16,48 против 27,88 %). Среди военных для женщин чаще характерна слабая позитивная оценка (52,17 против 38,83 %), но, в отличие от мужчин, у женщин в этой группе вообще не прослеживаются выраженные негативные оценки. Выявились отличия

в группе педагогов, где женщинам реже, чем мужчинам, свойственно высказывать негативные оценки (16,02 против 30 %). Аналогичная картина проявилась среди рабочих: только 6,35 % женщин высказывают слабую негативную оценку, хотя среди мужчин таких набирается 24,49 %. Наконец, отличия проявились и в сравнительной подгруппе заключенных: мужчины этой группы чаще высказывают слабые негативные оценки (20,23 против 8,99 % у женщин), но для них реже характерны выраженные негативные оценки (60,12 против 74,1 % у женщин).

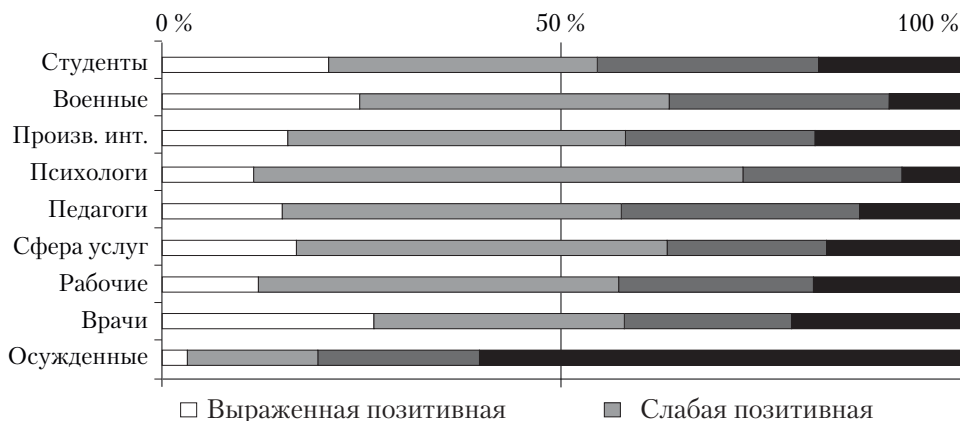


Рис. 6. Распределение мужчин, занимающихся различными видами деятельности, по группам с выраженной позитивной, слабой позитивной, слабой негативной и выраженной негативной СЭЛБ

Заметим также, что во всех мужских группах, так же как и в женских, прослеживается достоверная разница между процентным соотношением испытуемых с выраженной позитивной и слабой позитивной самооценкой собственного эмоционально-личностного благополучия (табл. 4). Исключение составляет группа врачей, где различия между этими двумя типами СЭЛБ не достигли уровня значимости. Тем не менее мы полагаем примечательным, что в ходе сравнительного анализа мужской и женской выборок на прошлых этапах такие отличия представляли гораздо менее яркими. Это приводит нас к выводу о том, что специфика СЭЛБ человека в значительной степени зависит одновременно от пола и профессиональной деятельности, а не от каждого из этих параметров в отдельности. Иными словами, пол человека, как и сфера его труда, сам по себе не повышает его предрасположенности к более высоким или низким оценкам эмоционально-личностного благополучия. Тогда как разный характер занятости, возникающий у мужчин и женщин в разных сферах труда, вполне может менять их оценки. Разумеется, природа и причины этой взаимосвязи должны раскрываться целенаправленными сложными исследованиями, и мы можем лишь констатировать существование такой взаимосвязи. Тем не менее это представляется важным итогом проведенного на данный момент анализа.

Достоверность различий (критерий Фишера) между процентным составом мужчин и женщин, занимающихся различными видами деятельности и имеющих выраженную позитивную, слабую позитивную, слабую негативную и выраженную негативную СЭЛБ

| Проф. группы | ВП | | | СП | | | СН | | | ВН | | |
|----------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|----------------|
| | женщины (%) | мужчины (%) | φ | женщины (%) | мужчины (%) | φ | женщины (%) | мужчины (%) | φ | женщины (%) | мужчины (%) | φ |
| Студенты | 16,85 | 20,61 | -0,97 | 48,31 | 33,94 | 2,96** | 16,48 | 27,88 | -2,79** | 18,35 | 17,58 | 0,2 |
| Военные | 26,09 | 24,76 | 0,24 | 52,17 | 38,83 | 2,14* | 21,74 | 27,67 | -1,1 | 0,00 | 8,74 | -4,79** |
| Произв. интел. | 13,61 | 15,79 | -0,48 | 46,75 | 42,11 | 0,73 | 18,34 | 24,21 | -1,12 | 21,30 | 17,89 | 0,67 |
| Психологи | 16,67 | 11,36 | 0,93 | 51,90 | 61,36 | -1,15 | 20,95 | 20,45 | 0,07 | 10,48 | 6,82 | 0,79 |
| Педагоги | 20,99 | 15,00 | 0,9 | 50,28 | 42,50 | 0,89 | 16,02 | 30,00 | -1,92* | 12,71 | 12,50 | 0,04 |
| Сфера услуг | 19,78 | 16,67 | 0,41 | 40,66 | 46,67 | -0,62 | 18,68 | 20,00 | -0,17 | 20,88 | 16,67 | 0,55 |
| Рабочие | 11,11 | 12,24 | -0,19 | 57,14 | 44,90 | 1,29 | 6,35 | 24,49 | -2,76** | 25,40 | 18,37 | 0,9 |
| Врачи | 30,30 | 26,32 | 0,34 | 39,39 | 31,58 | 0,63 | 22,73 | 21,05 | 0,16 | 7,58 | 21,05 | -1,52 |
| Осужденные | 5,62 | 2,89 | 1,28 | 11,24 | 16,76 | -1,5 | 8,99 | 20,23 | -3,04** | 74,16 | 60,12 | 2,82** |

Примечание: * различия значимы на уровне 0,05; ** различия значимы на уровне 0,01.

На основании полученных результатов мы можем сформулировать несколько обобщающих положений, раскрывающих и конкретизирующих специфику взаимосвязи между сферой профессиональной занятости человека и спецификой оценки им своего эмоционально-личностного благополучия.

- Склонность человека к той или иной оценке эмоционально-личностного благополучия определенно зависит от того, каким видом деятельности он занимается. В задачи настоящего исследования не входила полноценная систематизация сведений о профессиях, которые повышают или понижают уровень оценки человеком своего эмоционально-личностного благополучия. Ограничимся лишь констатацией того факта, что зависимость между сферой деятельности и оценкой эмоционально-личностного благополучия действительно существует.
- Очевидно, что отрицательные оценки эмоционально-личностного благополучия преобладают лишь в группе осужденных, которая изначально рассматривалась нами как группа сравнения и которая обладает явными структурными отличиями от остальных исследованных групп. В остальных же группах, несмотря на ряд вполне очевидных колеба-

ний и расхождений в ответах, было больше людей, оценивающих свое эмоционально-личностное благополучие положительно (или хотя бы как слабоположительное).

- В ходе анализа проявилась специфическая роль гендерного параметра, которая в ходе предыдущих рассуждений в столь явной форме не выявлялась. Выяснилось, в частности, что мужчинам и женщинам, работающим в одних и тех же сферах, бывает свойственна формулировка разных (подчас очень ощутимо разных) оценок своего эмоционально-личностного благополучия. Ранее в ходе анализа нам не удавалось установить столь отчетливые различия между мужчинами и женщинами, да и сравнение между собой ответов людей разных профессий не давало таких результатов. Поэтому мы полагаем, что столкнулись в данном случае со специфическим комбинированным влиянием гендерного и профессионального параметров. По всей видимости, разный характер занятости и быта, складывающийся у мужчин и женщин в разных сферах труда, влияет на специфику их оценок.

В целом же мы можем констатировать вполне отчетливую значимость вида деятельности в формировании СЭЛБ.

The study of emotional and personal well-being is important in analyzing the identification and study of factors that make a person successful, the person achieves life goals and feels comfortable. Based on the assumption that self-esteem of well-being has certain specificity among the people with different professional status, a study was conducted using the *Self-assessment of emotional-personal well-being* methodology – the Author's variant of the *Semantic differential* method.

The sample consists of eight professional groups: students, soldiers, industrial intellectuals, psychologists, teachers, representatives of the services sector, workers, physicians and one comparative group of prisoners. The presented in the article study results reveal typological features of the emotional-personal well-being self-assessment related to the performed activity.

Keywords: emotional and personal wellbeing, personal differential, positive and negative self-assessment of emotional and personal wellbeing, professional status.

Список литературы

1. Водяха С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.
2. Глотова Г. А. Структура и индикаторы субъективного благополучия / Г. А. Глотова // Международная научная школа психологии и педагогики. Ежемесячный научный журнал. – 2014. – Ч. 2. – № 7 (15). – С. 22–25.
3. Карапетян Л. В. Возрастная динамика представлений о собственном эмоционально-личностном благополучии у мужчин и женщин / Л. В. Карапетян // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». – 2014. – № 11 (52). – С. 104–110.
4. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации / Р. М. Шамионов // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 237–249.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Г. Н. Травинова

Детерминанты межличностных взаимоотношений первоклассников с разным уровнем интеллекта

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей складывающихся межличностных взаимоотношений первоклассников с разным уровнем интеллекта. Особое внимание в исследовании уделялось выявлению причин, детерминирующих удовлетворенность или неудовлетворенность первоклассников межличностными взаимоотношениями. Автор выделил следующие детерминанты удовлетворенности межличностными взаимоотношениями: совместная деятельность, социальный статус в группе, мотивация взаимовыборов, индивидуальные особенности.

Ключевые слова: отношения, деловые отношения, личные отношения, межличностные взаимоотношения, взаимовыбор, уровень интеллектуального развития, социальный статус, устойчивый выбор, личностные качества.

Школа как институт социализации детерминирует не только освоение учебной деятельности, но и складывающиеся взаимные межличностные отношения первоклассников, которые, в свою очередь, выступают ярким показателем уровня развития ученического коллектива и личности каждого ученика.

Категорию «отношения» разрабатывали в отечественной психологии В. Н. Мясищев, Я. Л. Коломинский, Т. Е. Конникова, Б. Д. Парыгин, И. М. Поспехов, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Шкуричева и др.

В своих исследованиях В. Н. Мясищев рассматривал отношение человека к другим людям как субъективное отражение их свойств и качеств в собственном сознании. Существенной характеристикой отношений к другим людям В. Н. Мясищев считал их «индивидуально избирательный характер» [2, с. 7].

Я. Л. Коломинский охарактеризовал отношение человека к другому человеку как «своеобразное психологическое эхо», вызванное восприятием поведения и общением с другим человеком [1, с. 25]. Взаимоотношение ученый рассматривал как особый вид отношения человека к человеку, основной характеристикой которого является «лично значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение внутреннего состояния другого», предполагающее ответное личное отношение [1, с. 26]. Он выделил в отношении человека к человеку объективный и субъективный аспекты:

— объективный аспект или объективные отношения — те, которые возникают в процессе совместной деятельности людей. В научной литературе объективные отношения именуются деловыми отношениями;

- субъективный аспект или субъективные отношения — это осознание личностью тех объективных отношений, в которых она находится с другими [1, с. 36]. Субъективные отношения в научной литературе обозначаются как личные отношения.

Следовательно, основным условием возникновения и развития деловых и личных отношений между людьми является совместная деятельность, порождаемая необходимостью решения совместных задач и достижения общих целей.

В период младшего школьного возраста такой совместной деятельностью является учебная деятельность. Совместная учебная деятельность, в которую вовлечены все ученики класса, специально организована педагогом для решения объективно значимых задач усвоения научных знаний и овладения компонентами учебной деятельности. Деловые отношения учеников возникают именно в процессе совместного выполнения учебных задач.

Межличностные взаимоотношения в классе начинают складываться на фоне деловых отношений, в ситуациях непосредственного взаимодействия и общения первоклассников. Формирование взаимоотношений с одноклассниками является двухсторонним процессом. С одной стороны, ученик, участвуя в совместной деятельности и общаясь с одноклассниками, раскрывает свои индивидуальные особенности (черты характера, волевые качества, эмоциональность, интеллектуальный уровень). С другой стороны, одноклассники проявляют намерение принимать только те индивидуальные качества ученика, которые соответствуют нормам и задачам их взаимодействия.

На формирование межличностных взаимоотношений первоклассников оказывают влияние такие факторы, как стиль руководства педагога, уровень сформированности ученического коллектива, уровень интеллектуального развития учеников, уровень развития коммуникативных навыков. Необходимость учета уровня интеллектуального развития первоклассников в организации межличностных взаимоотношений обусловлена значительными трудностями, которые возникают в сфере общения и взаимоотношений между одноклассниками с разным уровнем интеллектуального развития.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей межличностных взаимоотношений первоклассников с разным уровнем интеллекта. Для достижения поставленной цели мы использовали Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Culture-Fair Intelligence Test, CFIT) [3], социометрический опрос (Я. Л. Коломинский) и индивидуальную беседу. Исследование проводилось в базовой школе Московского городского педагогического университета в конце учебного года, когда личностные качества каждого первоклассника проявились достаточно определенно.

По результатам диагностики уровня интеллектуального развития все полученные показатели IQ (умственной одаренности) учеников первого класса распределились по следующим уровням:

- IQ от 80 до 89 — низкая норма интеллекта — 5,8 %;
- IQ от 90 до 119 — средняя норма интеллекта — 83,6 %;

- IQ от 120 до 130 – хорошая норма интеллекта (одаренные дети) – 10,6 %;
- IQ от 131 до 152 – высокий интеллект (высокоодаренные дети) – 0 %.

В социометрическом опросе первоклассникам предлагались два вопроса, составленные по позитивному критерию. Отвечая на каждый вопрос, ученик мог сделать только три выбора. Количество полученных каждым учеником выборов позволило определить его социальный статус в группе одноклассников, а количество взаимных выборов позволило выявить коэффициент удовлетворенности межличностными взаимоотношениями.

При отнесении первоклассников к тому или иному социальному статусу мы опирались на шкалу статусов, предложенную Я. Л. Коломинским:

- I группа – «звезды» – испытуемые, получившие 6 выборов и более;
- II группа – «принятые» или «предпочитаемые» – испытуемые, получившие 3–5 выборов;
- III группа – «непринятые» – испытуемые, получившие 1–2 выбора;
- V группа – «пренебрегаемые» или «изолированные» – испытуемые, получившие 0 выборов [1, с. 203].

Анализ полученных учениками выборов показал, что статус «звезды» получили 23,5 % первоклассников (четыре ученика), с которыми выразили желание активно взаимодействовать в учебной деятельности и проводить досуг большинство учеников класса. Необходимо отметить, что двое из этих учеников получили количество выборов, значительно превышающее среднее значение по группе. Я. Л. Коломинский назвал такое явление «сверхзвездностью» [1, с. 211]. По уровню IQ один из первоклассников данного статуса относится к хорошей норме интеллекта, а трое – к средней норме.

Статус «предпочитаемых» получили 41,1 % первоклассников (4 девочки и 3 мальчика). Эти дети получили положительные выборы от одноклассников в пределах среднего значения по группе. По уровню IQ все ученики данного статуса относятся к средней норме.

Статус «непринятых» получили 35,4 % учеников (4 девочки и 2 мальчика). Эти первоклассники получили один или два выбора. Из них у одной девочки IQ относится к хорошей норме интеллекта, а у одного мальчика – к низкой норме.

Особенностью обследованной группы первоклассников является то, что 64,6 % из них имеют высокий социальный статус «звезд» и «предпочитаемых», что свидетельствует о высоком уровне благоприятных межличностных отношений в классе.

Данную особенность подтверждает и конкретизирует коэффициент удовлетворенности (КУ) взаимовыборами. Так, первоклассники, относящиеся к статусу «звезд», имеют КУ в пределах 75–100 % (очень высокий), то есть большинство их выборов одноклассников для совместного выполнения учебных заданий и проведения досуга оказались взаимными. Необходимо также отметить, что все «звезды» взаимно выбрали друг друга.

В подгруппе «предпочитаемых» первоклассников у двух учениц КУ взаимовыборами – 75 % (очень высокий). У остальных первоклассников, от-

носящихся к данному статусу, КУ находится в пределах 25–74 % (высокий и средний уровни), то есть удовлетворенность взаимовыборами достаточно высокая. В данной подгруппе ярко проявились гендерные предпочтения во взаимовыборах. В своих выборах девочки проявили намерение общаться с мальчиками не только в процессе учебной деятельности, а вот мальчики таких намерений не проявили по отношению к девочкам.

В подгруппе «непринятых» первоклассников у трех девочек оказался высокий уровень КУ взаимовыборами (50 %). Два ученика, относящиеся к данному статусу, имеют КУ в пределах 20–25 % (низкий уровень), так как они получили по одному взаимовыбору из отданных. Один первоклассник не получил ни одного взаимовыбора. Все ученики, относящиеся к статусу «непринятых», хотели бы общаться с детьми, имеющими статус «предпочитаемых» и «звезд».

Необходимо отметить, что характерной особенностью первоклассников, обладающих высоким КУ взаимовыборами (50–100 %), является наличие у них двух устойчивых выборов и одного устойчивого взаимовыбора из общего числа отданных выборов. Это значит, что в ходе социометрического опроса ученики, отвечая на два вопроса, последовательно выбирали по два раза одних и тех же сверстников и один из устойчивых выборов оказался взаимным.

У первоклассников, относящихся по уровню IQ к хорошей норме интеллекта (одаренные дети), КУ взаимовыборами распределился следующим образом:

- один первоклассник имеет очень высокий КУ взаимовыборами (100 %), у него оказалось два устойчивых взаимовыбора из общего числа отданных выборов;
- одна первоклассница имеет низкий КУ взаимовыборами (20 %), так как ее единственный взаимовыбор оказался неустойчивым.

Для выявления мотивации взаимовыборов первоклассников с ними были проведены индивидуальные беседы. Анализ мотивации взаимовыборов показал, что для большинства первоклассников наиболее значимыми являются следующие качества одноклассников:

- преобладающее веселое настроение;
- доброта («угощает конфетами», «делится бутербродами», «разрешает пользоваться ручкой, если свою забыл дома»);
- умение сдерживать обещание.

Многие первоклассники отметили, что считают своих друзей умными, ценят их успехи в учебе.

К отрицательным качествам, которые препятствуют налаживанию доброжелательных взаимоотношений, первоклассники отнесли обидчивость и конфликтность одноклассников («часто ссорится», «не уступает», «дерется»).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Сопоставление социального статуса первоклассников и уровня их интеллектуального развития не выявило статистически значимой корреляции.

Из двух учеников с хорошим уровнем IQ (одаренные дети) один получил статус «звезды», другой — статус «непринятой».

2. Характерной особенностью оценочных суждений первоклассников с хорошим уровнем IQ (одаренные дети) является то, что они высоко ценят в выбранных ими сверстниках такие нравственные качества, как доброжелательность, ответственность. В индивидуальной беседе ученики данной подгруппы дифференцировали индивидуально присущие одноклассникам личностные качества («добрая», «вежливый», «имеет острый ум», «находчивая», «смелый», «умеет держать обещание»).

3. Удовлетворенность взаимовыборами у первоклассников с хорошим уровнем IQ (одаренные дети) также различная. Высокий КУ взаимовыборами (100 %) у мальчика можно объяснить тем, что он вместе со своими друзьями-одноклассниками после уроков посещает одну спортивную секцию, где удовлетворяются их общие интересы и проявляются ценимые друг в друге личностные качества.

У девочки еще не сложились устойчивые взаимоотношения с одноклассниками. Круг ее интересов достаточно широк и удовлетворяется за пределами класса. После уроков она посещает музыкальную школу или секцию художественной гимнастики, поэтому времени для более тесного общения и налаживания межличностных взаимоотношений с одноклассниками почти не остается.

В целом исследование позволяет уточнить, что межличностные взаимоотношения первоклассников с разным уровнем интеллекта детерминируют следующие социально-психологические условия:

- совместная деятельность, удовлетворяющая их общие интересы;
- устойчивые взаимовыборы, позволяющие реализовать доверительное межличностное общение и взаимодействие;
- индивидуальные особенности учеников, положительно воспринимаемые одноклассниками.

The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the developing interpersonal relationships of first-graders with different levels of intelligence. Particular attention in the study is given to identifying the causes that determine the satisfaction or dissatisfaction of first-graders in interpersonal relationships. The Author marks out the following determinants of satisfaction with interpersonal relationships: joint activity, social status in a group, motivation for mutual choice, individual characteristics.

Keywords: relations, business relations, personal relations, interpersonal relationship, mutual choice, level of intellectual development, social status, steady choice, personal qualities.

Список литературы

1. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. — М. : АСТ, 2010. — 446 с.
2. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 158 с.
3. Собчик Л. Н. Культурно-свободный тест интеллекта по Кеттеллу : учебно-метод. пособие / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2002. — 24 с.

Цифровые аддикты: формирование новых зависимостей и изменение личности молодого человека

В статье рассматривается проблема цифровых аддикций (в частности, хакерство, игровая зависимость, информационное бродяжничество, «лайкопристрастия» и комментирование), которые для многих молодых людей и подростков являются распространенными способами добиться самоуважения и признания, спрятаться от неурядиц и невзгод реального мира в киберпространстве.

Ключевые слова: молодой человек, Интернет, хакерство, зависимости, информационное бродяжничество, «лайкопристрастие» и комментирование.

Общение молодых людей чрезвычайно активно и многообразно. Оно несравнимо по яркости с тем же общением между взрослыми. Смелость в самовыражении, склонность к экспериментированию, откровенность, прямолинейность, непосредственность — эти черты современного молодого человека находят свое прямое отражение в онлайн-культуре.

В повседневной жизни Интернет преобразует мир подростков, оказывая влияние на их манеру общаться, завязывать и поддерживать отношения. Для этого поколения, как замечает Х. Ф. Орде, «Интернет является средством коммуникации, которое активнее всего используется и выше всего ценится, поскольку открывает колоссальные возможности для социального общения. Он помогает подросткам определить свое социальное “лицо”, предоставляя для этого разнообразные технические возможности (мгновенная передача сообщений, чаты и блоги) и позволяя с легкостью взаимодействовать с ровесниками и находить у них поддержку» (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 250).

Человек как существо социальное не может жить в одиночестве, у него всегда было, есть и будет стремление к общению, взаимодействию и объединению с другими людьми для выполнения какой-либо деятельности и совместного времяпрепровождения. Чтобы жить, человек должен общаться. Специфика такого естественного стремления определяет причины, по которым молодой современник погружается в сетевое пространство Интернета.

Одно из первых мест среди всей совокупности целей использования Интернета занимает стремление молодого человека (подростка) удовлетворить дефицит интимно-личностного общения и тем самым улучшить свое положение в системе межличностных отношений как со сверстниками, так и с взрослыми. Этому способствует онлайн-коммуникация (общение в Интернете всеми возможными способами, поиск новых друзей в социальных сетях). Кроме того, это скачивание бесплатно всего, что можно скачать, общение с другими людьми в онлайн-играх, создание сайтов, программ, приложений, создание и размещение своего контента, критика, споры, комментарии, поиск информации о новинках в интернет-магазинах, заказ и покупки разных товаров, поиск возможности заработать и пр. (Г. У. Солдатова и др., 2013. С. 35).

Не менее значима потребность в признании и взаимопонимании и страх перед социальной изоляцией, одиночеством. Затем — престиж, самоутверждение. С одной стороны, необходимой и востребованной является свобода самовыражения, с другой — существенную роль играет взаимное приспособление подростков друг к другу. Немаловажным в отрочестве является объединение на основе сходства доминирующих склонностей и совпадения ценностных ориентаций (особенно отвергаемых обществом), организация совместных развлечений (онлайн-игры и мобильные игры, поиск и презентация разнообразной интересной и увлекательной информации, фото-, кино- и видеоматериалов).

Но стремление реализовать эти цели нередко приводит подростков либо в хакерство, либо к зависимости от компьютерных игр. Наряду с этим набирают силу информационное бродяжничество и «лайкопристрастия».

Хакерство (англ. *hack* — «ломать, рубить») — социальное явление, находящееся в процессе бурного формирования. Его бум вызван прежде всего расширением глобальной сети Интернета, а также общим подъемом интеллектуального уровня современного подростка. Реальную численность хакеров установить чрезвычайно сложно, также затруднительно идентифицировать их доминирующий пол и точный возраст. В основном хакеры — это студенты университетов, старшеклассники школ с физико-математическим уклоном. Среди них немало девушек, среди хакеров встречается также молодежь разных национальностей и вероисповеданий (от атеиста до неоязычника).

Изучать хакеров очень тяжело (Дж. Маркоф, К. Хефнер, 1996; Э. С. Рэймонд, 1996), а порой опасно: обыкновенных пользователей они распознают мгновенно и в лучшем случае прекращают разговор, в худшем — высылают по почте вирус, от которого ломается персональный компьютер.

Хакеры, действующие, как правило, в одиночку и довольствующиеся единоличной славой, тем не менее осознают себя некой общностью со своими ценностями, нормами, специфическим стилем. При этом между ними часты столкновения и конкуренция, направленная на установление авторитета, негласного лидерства и т. п. Хотя, случается, они нередко объединяются для совместного написания сложнейших вирусных программ.

Себя они нередко идентифицируют с виртуальными героями различных игр, большая часть времени которых уходит на путешествие по миру Интернета. Такая идентификация легко перерастает в отчуждение реальности, что в крайних вариантах может привести к нарушениям психики, но сказать с уверенностью, вводит ли хакер окружающих в заблуждение или и вправду считает себя Гоблином, Ларой Крофт или Ёше-Митцу, пока невозможно.

Вопреки стереотипу, хакеры не ограничиваются узкими интеллектуальными рамками и пытаются интересоваться всем, что способствует умственной стимуляции. Однако у них недостаточно развита способность к реаль-

ным социальным контактам, они подвержены психологическому давлению, в подавляющей массе не организованы и неряшливы в общении с внешним миром (Internet Zone, info@izcity.com, дата обращения 20.02.2007).

Наряду с этим хакер — это специалист, который стремится прежде всего к общению с другими пользователями информационного сообщества, к выражению своих мыслей, идей в свободной, творческой атмосфере с помощью цифровых средств. Фактически хакеры используют свои знания и способности на благо всех пользователей Интернета — глобального информационно-го сообщества (А. Котляров, 2017).

С другой стороны, хакеры декларируют смысл своей деятельности как свободное странствование по электронным сетям. Однако «истинный» хакер считает делом чести взломать какую-нибудь серьезную организацию, подпортить систему ее внутренних серверов, украсть конфиденциальную информацию, разослать вредоносные вирусные программы и т. п. По сути, речь здесь идет о незаконной, противоправной деятельности.

Как и хакерство, многие другие виды деятельности в цифровой среде могут привести к формированию зависимостей и изменениям личности.

Интернет-зависимость явление уже не новое, возникла она еще в конце 1980-х. Первыми с ней столкнулись врачи-психотерапевты, а также компании, использующие в своей деятельности Интернет и несущие убытки в случае, если у сотрудников появляется патологическое влечение к пребыванию в Сети (А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов, 2005).

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. В середине 90-х годов прошлого века для обозначения этого явления И. Гольдберг предложил термин «интернет-аддикция», а также набор диагностических критериев для ее определения (А. В. Гоголева, 2002).

Согласно исследованиям К. Янг, опасными сигналами (предвестниками интернет-зависимости) являются:

- навязчивое стремление постоянно проверять поступающую информацию;
- предвкушение следующего сеанса онлайн;
- увеличение времени, проводимого онлайн;
- увеличение количества денег, расходуемых на Интернет.

По данным, полученным эмпирическим путем К. Янг и ее сотрудниками, аддиктов характеризует высокий уровень абстрактного мышления. Как правило, это уверенные в себе индивидуалисты, чувствительные и эмоционально реагирующие на других людей, настороженные, не проявляющие конформного поведения (К. С. Янг, 2000).

Как утверждают исследователи, аддикты легко адаптируются к длительным периодам относительной изоляции. Специалисты отмечают, что они способны довольствоваться лишь опосредствованными контактами

с другими людьми; некоторые из них склонны гипертрофированно (резко негативно или, наоборот, с пылким одобрением) реагировать на слова удаленных собеседников — с таким накалом эмоций, который поощряется или табуируется в более традиционных формах общения («лицом к лицу») (Н. Форман, П. Вильсон, 1996; К. С. Янг, 2000; Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смыслова, 2000; В. А. Бурова, 2000; А. Е. Войскунский, 2004, и др.).

М. Шоттон разработала типологию зависимости от компьютера, включив туда три разновидности такой зависимости. *Во-первых, это «сетевики» (networkers)*: они оптимистичны, социально активны и позитивно настроены к другим людям, имеют друзей, поддерживают нормальные отношения с родителями. Компьютер для них нечто вроде хобби. *Во-вторых, это «рабочие» (workers)* — самая малочисленная группа. Они владеют наиболее современными и дорогими компьютерами. Для них характерна весьма строгая «рабочая этика», неприемлем всякий род «компьютерного пиратства». *В-третьих, это «исследователи» (explorers)* — самая многочисленная группа. Представители этой группы с удовольствием занимаются отладкой программ; компьютерное пиратство и хакерство они приемлют, полагая их «честной игрой» против других разработчиков программ и (или) системных администраторов. Для «исследователей» компьютер — своего рода партнер и друг, он одушевлен, с ним проще взаимодействовать, нежели с людьми (А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов, 2005).

К. Янг охарактеризовала пять основных типов интернет-зависимости (К. С. Янг, 2000).

- Обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности).
- Компульсивная навигация по www, поиск в удаленных базах данных.
- Патологическая привязанность к опосредованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам.
- Зависимость от социальных применений Интернета.
- Зависимость от «киберсекса», то есть от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в закрытых группах (К. С. Янг, 2000).

К настоящему моменту особое место в киберпространстве — Интернете — занимают компьютерные игры, которые появились на заре компьютеризации. На сегодняшний день существуют очень правдоподобные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением, почти полностью имитирующим жизнь. Имеется и постоянно возникает огромное количество фирм, которые предоставляют все новые и новые игры крайне разнообразного характера, на любой вкус (Н. Форман, П. Вильсон, 1996; А. Котляров, 2017).

Эти процессы приводят к стремительному увеличению числа игроков, главным занятием которых является игра на компьютере. Другие

действия ограничиваются удовлетворением элементарных потребностей. Подобно наркоманам, каждый день они «получают дозу» виртуальной жизни (Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров, 1991; А. Котляров, 2017).

Зависимость от ролевых компьютерных игр является самой мощной по степени своего влияния на личность. Она приводит к глубоким изменениям личности, поскольку отличается высокой степенью отрыва от действительности, зашкаливающим уровнем бесцельности и бессмысленности (С. Н. Сидорова, В. С. Ельчанинов, Н. К. Габдулхакова, 2014).

Наряду с этим появляется новый вид личностных изменений, который, с нашей точки зрения, можно называть информационным бродяжничеством. Увеличивающиеся объемы публично доступного контента, а также легкость доступа к той части информации, которая лежит на поверхности, создают иллюзию того, что в Интернете «есть все». Это и порождает феномен информационного бродяжничества.

Между тем доступ к качественным образовательным и научным материалам, которые в доцифровую эпоху были предметом свободного обмена, сегодня, по мнению председателя Межправительственного совета и Российского комитета программы ЮНЕСКО «Информация для всех» Е. И. Кузьмина, затруднен. Но современный молодой человек уже привык к получению информации в Интернете, неважно, какого качества, зато в режиме «здесь и сейчас». Это приводит к тому, что молодые люди часами сидят в Интернете, посещают все мыслимые и немыслимые сайты, бесцельно «блуждают» в Сети, перескакивая с одного контента на другой.

Как полагает Е. И. Кузьмин, сегодня публично доступный контент создают не только наиболее образованные, компетентные и сознающие свою ответственность люди. Огромное число не очень умных, недостаточно образованных, безответственных и злонамеренных людей также создают общественно доступный контент, свободно распространяют его и даже навязывают. В результате медиасреда, прежде всего Интернет, полна не только полезной информации, но и, как замечает Кузьмин, «бесмысленной, бесполезной, ложной, вредной и дезориентирующей» (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 20).

Сущность информационной грамотности заключается в способности получать доступ к информации, оценивать и использовать ее. Но для молодых людей процесс оценивания и критического ее осмысления затруднен. Судя по комментариям, широко распространенным в Сети, процесс оценивания подменяется выражением эмоционально-экспрессивного отношения и масштабным характером — как справедливой, так и совершенно необоснованной, а порой просто неуместной — необузданной критики.

В последние десять лет появился новый вариант Сети, который изменил многие исходные положения в области информатизации вследствие размывания общепринятых понятий самой природы информации,

знания, общения и взаимодействия. Раньше информацию было трудно найти, а сегодня, как полагает Е. И. Кузьмин, от нее трудно спрятаться и порой обезопасить себя от ее воздействия (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 20). И влияние ее может носить крайне разрушительный характер, порождая все большее число информационных бродяг.

Профессор С. Шпиранец утверждает, что «возникла новая среда, которая ввела совершенно другие подходы, во многом ориентированные на пользователей и интерактивность. Информационный опыт пользователя стал определяться функциональными возможностями социальных сетей и систем (например, Facebook, Twitter и Delicious), а также таких служб, как сетевые журналы или вики-страницы. Эти системы и службы трансформировали принципы работы с информацией и роль пользователей, превратив их в производителей, создателей и соавторов информации. Разнообразие пользователей, новые границы создания, организации, распространения, предоставления информации и сервисов — вот основные вызовы нового сетевого мира с его передовыми технологиями и особенностями развития. Основные изменения связаны с тем, что в новой информационной среде пользователи влияют на состав и структуру систем и служб путем формирования и размещения собственного контента. Современные информационные системы, созданные на базе приложений и сервисов Web 2.0, формируются за счет информации пользователей». Пользовательский контент перегружен самопрезентациями весьма сомнительного, а порой и криминального толка. Такие презентации можно назвать «лайкопрезентациями», поскольку их главный оценочный критерий — популярность, то есть количество собранных знаков одобрения — «лайков» (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 117). Более того, именно подсчет индекса популярности становится самоцелью для подростковой (и не только) аудитории.

С наступлением «взрыва» цифровой информации создается впечатление, что все человеческое сумасбродство и его греховность стремятся получить онлайн-прописку. Современная цифровая среда меняет представление о том, что такое подлинная человечность, в чем она должна выражаться, в чем состоит убедительность и авторитетность при передаче и производстве информации. Это результат сдвигов в информационных средах, которые, по мнению С. Шпиранец, менее стабильны, менее централизованы, менее структурированы и носят менее линейный характер.

Доверие, надежность и авторитет — темы, безусловно, не новые. Они были предметом обсуждения в доцифровую эпоху, но всерьез о них заговорили только с появлением Интернета и распространением интерактивной информации. «С учетом возрастающей значимости социальных медиа и особенно пользовательского контента эти вопросы становятся все более актуальными. Новые информационные жанры, такие как блоги и

вики, самостоятельно публикуемые отрывки информации, комментарии и цифровые диалоги без четкой идентификации и без признаков авторитетности — вот что определяет ежедневный опыт современных пользователей информации» (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 117).

Привлекательным для молодежи является тот факт, что в Сети можно демонстрировать агрессию, навешивать ярлыки, выражать скрываемые в жизни взгляды и желания. Она дает возможность показывать подавленные части личности, удовлетворять запретные сексуальные потребности, виртуально контролировать других людей и манипулировать ими. Особенно ярко это проявляется в комментариях.

В настоящее время важнейшее значение имеет широкий спектр вопросов от практики (совместного) производства цифровой информации, сбора и размещения контента в новых контекстуальных формах до появления новых видов оценки и комментирования («лайки» и «закладки» на Facebook, оценочные баллы, подсчет просмотров и т. п.). Значительная часть этой информации, по утверждению С. Шпиранец, не имеет ничего общего с авторитетностью или достоверностью и оценивается только показателями популярности (Медиа- и информационная грамотность в обществах знания, 2013. С. 117). Процесс этот захватывающий, в него затягивается все большее число молодых пользователей. Мы склонны именовать его «лайкопристратием».

Таким образом, в связи с распространением хакерства, компьютерной игромании, интернет-зависимости, информационного бродяжничества, «лайкопристрастия» и комментирования киберпространство все серьезнее следует рассматривать как источник главных рисков для сложившегося мировосприятия и культурной идентичности человека. Совершенно очевидно, что с ростом компьютеризации, распространением Web 2.0 и социальных медиа будет увеличиваться и число юных цифровых аддиктов.

The article deals with the problem of digital addictions (in particular, hacking, game addiction, information vagrancy, *liking* and commenting), which are common ways for many young people and teenagers to achieve self-respect and recognition, to hide oneself from the troubles and misfortunes of the real world in the cyberspace.

Keywords: young person, Internet, hacking, dependences, information vagrancy, *liking* and commenting.

Список литературы

1. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : МЦБС, 2013. — 384 с.
2. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смылова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. — Можайск : Можайск-Терра, 2000. — С. 11–40.
3. Бурова В. А. Интернет-зависимость — патология XXI века? / В. А. Бурова // Научно-практический журнал «Вопросы ментальной медицины и экологии». — 2000. — Т. IV. — № 1. — С. 11–13.

4. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 1. — С. 90–100.
5. *Гоголева А. В.* Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
6. *Егоров А. Ю.* Расстройства поведения подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2005.
7. *Сидорова С. Н.* Особенности влияния компьютерных игр на личность / С. Н. Сидорова, В. С. Ельчанинов, Н. К. Габдулхакова // Молодой ученый. — 2014. — № 7. — С. 294–296.
8. *Маркоф Дж., Хефнер К.* Хакеры / Дж. Маркоф, К. Хефнер. — Киев : Полиграфкнига, 1996.
9. *Рэймонд Э. С.* Новый словарь хакера / Э. С. Рэймонд. — М. : ЦентрКом, 1996.
10. *Фомичева Ю. В.* Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. — 1991. — № 3. — С. 27–39.
11. *Форман Н., Вильсон П.* Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях / Н. Форман, П. Вильсон // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. — № 2. — С. 64–79.
12. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
13. *Янг К. С.* Диагноз — интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. — 2000. — № 2. — С. 24–29.
14. *Котляров А.* Формирование зависимости от компьютера (кибераддикции) [Электронный ресурс] / А. Котляров. — Режим доступа: <http://myafp.narod.ru/author.html> (дата обращения: 18.02.2017).
15. Журнал Internet Zone [Электронный ресурс]. — Режим доступа: info@izcity.com (дата обращения: 20.02.2007).

Сведения об авторах

Батенова Юлия Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск). E-mail: batenovauv@csru.ru

Буянов Александр Александрович — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии филиала ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (г. Куровское Московской области). E-mail: firstfight7@mail.ru, buyanoff.alexandr@gmail.com

Григорьева Ирина Владимировна — аспирантка факультета психологии и педагогики АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: iragrig_psy@mail.ru

Довжик Лидия Михайловна — аспирантка, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: lydia.dovzhik@gmail.com

Карапетьян Лариса Владимировна — кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», департамент психологии, Институт социальных и политических наук, кафедра общей и социальной психологии. E-mail: karapetyanl@mail.ru

Травина Галина Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет». E-mail: galina.travinova@rambler.ru

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: lshnejder@yandex.ru

Authors

Batenova, Yulia Valeryevna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for Pedagogics and Psychology of Childhood, Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk. E-mail: batenovauv@cspu.ru

Buyanov, Alexander Alexandrovich – Ph. D. (Psychology), Head of the Psychological Department, Moscow Psychological and Social University (Branch, city of Kurovskoe, Moscow region). E-mail: firstfight7@mail.ru, buyanoff.alexandr@gmail.com

Dovzhik, Lidia Mikhaylovna – Post-graduate student, Moscow State Psychological and Pedagogical University. E-mail: lydia.dovzhik@gmail.com

Grigoryeva, Irina Vladimirovna – Post-graduate student at the Faculty for Psychology and Pedagogics, Russian New University. E-mail: iragrig_psy@mail.ru

Karapetyan, Larisa Vladimirovna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, the first President of Russia, Psychological Department, Institute for Social and Political Sciences, Department for General and Social Psychology. E-mail: karapetyanl@mail.ru

Schneider, Lidia Berngardovna – Dr. Sci. (Psychology), Professor at Moscow Psychological and Social University. E-mail: lshnejder@yandex.ru

Travinova, Galina Nikolaevna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for Psychology of Education, Institute for Pedagogics and Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University. E-mail: galina.travinova@rambler.ru

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.



Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии». Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

«Известия Российской академии образования». Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

«Публичное и частное право». Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsru.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 36648**

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
2017, № 1 (42)

Подписано в печать 23.03.2017. Формат 70х100/16.
Усл. печ. л. 6,77. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6
Тел.: (495) 650-38-80